



Universidade de Brasília UnB  
Faculdade de Educação – FE

## **ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: TEORIA E PRÁTICA**

Kíssila Garcia Cândido Silva

Brasília – DF

2015

Kíssila Garcia Cândido Silva

## **O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: TEORIA E PRÁTICA**

Monografia apresentada como requisito final para obtenção do título de licenciatura em pedagogia pela Universidade de Brasília - UnB.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup>. Cristina Maria Costa Leite

Brasília – DF

2015

Kíssila Garcia Cândido Silva

## **O ENSINO DE HISTÓRIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: TEORIA E PRÁTICA**

Monografia apresentada como requisito final para obtenção do título de licenciatura em pedagogia pela Universidade de Brasília - UnB. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria Costa Leite

### Banca Examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria Costa Leite (orientadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renísia Cristina Garcia Filice (examinadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz (examinadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB

Brasília – DF, 07 de Julho de 2015.

Dedico este trabalho à minha família que sempre me apoiou e contribuiu para o meu desenvolvimento como pessoa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por mais uma conquista;

Agradeço minha família por todo apoio e carinho recebido, compreendendo todos os meus períodos de ausências.

Agradeço aos meus/minhas amigos/amigas e colegas de curso pela companhia, e alegrias, na minha trajetória estudantil.

Agradeço a todos/as docentes das instituições educativas porque passei, pois sem seus ensinamentos, não teria chegado até aqui.

Especialmente, agradeço a minha orientadora, professora Cristina Leite, pela dedicação que me oportunizou a realização deste trabalho.

E, por fim, agradeço a todos/as chefias e colegas das organizações em que estagiei pelo acesso e toda ocasião de desenvolvimento das minhas habilidades e competências, e também pelas emoções.

“A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra”. (FIORI, 1967, apud FREIRE, 1987)

“Lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes e poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas que trabalhem e transformem o mundo”. (FREIRE, 1987)

## **RESUMO**

Considerando a importância das disciplinas de história e de geografia para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, a presente pesquisa aborda uma discussão sobre o modo como estes componentes curriculares obrigatórios estão sendo operacionalizados nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola pública do Distrito Federal. Desse modo, este trabalho se insere numa perspectiva qualitativa e utiliza como métodos de coleta de dados: a observação participante, análise documental e a entrevista estruturada. A temática está contextualizada na introdução, onde estão descritos os objetivos gerais e específicos, e evidenciada a questão problema. No referencial teórico mencionamos Bittencourt (2009), Callai (2005), Fonseca (2005), Goodson (1995), Leite (2011), Sacristán (2000) e Silva (2005) que são algumas referências literárias do currículo, realidade escolar e, também, do ensino de história e de geografia. Na metodologia, mencionamos o tipo da pesquisa, a caracterização da instituição e dos participantes, a descrição dos instrumentos de pesquisa e descrição dos procedimentos de coleta. Na análise dos resultados observamos que o ensino de história e o ensino de geografia não estão sendo contemplados no cotidiano escolar. Dentre as principais razões desta ausência, encontram-se: a supremacia de conteúdos e atividades de português e matemática; a carência de um planejamento pedagógico específico para o ensino de história e de geografia; à falta de domínio das docentes em relação aos conceitos e conhecimentos das duas disciplinas.

Palavras chave: Currículo; Ensino; História; Geografia.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 .....	41
QUADRO 2 .....	52
QUADRO 3 .....	53
QUADRO 4 .....	54
QUADRO 5 .....	57
QUADRO 6 .....	59



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CIL	Centro Interescolar de Línguas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
GDF	Governo do Distrito Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal

## SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO .....	2
Introdução.....	5
Referencial Teórico.....	10
2.1. Currículo .....	10
2.2. Documentos legais do Currículo da Educação Básica .....	16
2.3. Ensino de Geografia .....	21
2.4. Ensino de História.....	26
2.5. Realidade Escolar .....	32
Metodologia .....	37
3.1 Abordagem Metodológica .....	37
3.2 Contexto de construção da pesquisa .....	38
3.2.1 Caracterização da escola.....	39
3.2.2 Caracterização dos participantes do estudo.....	40
3.3 Procedimentos de construção de dados .....	41
3.3.1 Observação participante .....	41
3.3.2 Pesquisa Documental .....	42
3.3.3 Entrevista.....	43
3.4 Procedimentos de análise dos dados .....	45
3.4.1 Observação participante .....	45
3.4.2 Pesquisa documental.....	45
3.4.3 Entrevista.....	46
Resultados e Discussão .....	47
4.1. O que diz o Currículo em Movimento.....	47
4.2. O que diz o Projeto Político Pedagógico.....	51
4.3. O que a realidade escolar demonstra .....	56
4.4. Ensino de História .....	60

4.5. Ensino de Geografia .....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	71
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	75
REFERÊNCIAS .....	76
APÊNDICE .....	79
Apêndice A - Síntese das Informações coletadas no Currículo em Movimento...	79
Apêndice B - Síntese das informações coletas no Currículo em Movimento sobre a área de ciências humanas.....	80
Apêndice C - Síntese das entrevistas sobre o ensino de história.....	81
Apêndice D - Síntese das entrevistas sobre o ensino de geografia .....	82



## MEMORIAL EDUCATIVO

Antes de aprofundar na memória educativa, se faz importante explicitar que a trajetória estudantil está sempre relacionada com outras trajetórias que, com o tempo, vão definindo a trajetória de vida dos sujeitos e, principalmente, vão influenciando em suas escolhas e visões de mundo. Desse modo, quero esclarecer que busco apresentar este relato educativo, procurando me situar no tempo e no espaço a fim de contextualizar os fatos e pontos abordados.

Apesar de ter morado no Gama, região administrativa do Distrito Federal, até meus 13 anos, minha trajetória estudantil foi totalmente realizada em escolas públicas de Brasília, especificamente, na Asa Sul. Acredito que meus familiares escolheram as escolas de Brasília devido à qualidade do ensino ofertado e, também, por que eles trabalhavam na região. Desse modo, minha trajetória estudantil, marca o início do movimento de “idas e vindas” entre Gama e Brasília, no qual, se distanciam por 40 km.

No percurso, entre as duas cidades, pude conhecer e pensar sobre várias coisas, tais como: as dinâmicas das cidades; a interferência do homem no espaço social; a organização espacial que distancia e aproxima os sujeitos; as diferenças no modo como os sujeitos se relacionam com as cidades; as relações sociais e espaciais desiguais; a influência do tempo na vida das pessoas; a importância dos meios de transporte e de comunicação; dentre outras coisas.

Enfim, percebo que as horas gastas, no percurso entre as cidades, acabaram se transformando em horas ganhas, pois desenvolvi algumas habilidades (percepção, análise, orientação, etc.) que, hoje, exercem forte influência na minha leitura e intervenção no mundo.

Assim sendo, minha trajetória estudantil se iniciou no Jardim Infância 21 de Abril. Naquela época tinha apenas três anos de idade e, conforme relatos de minha mãe, ingressava animada para conhecer novas crianças e, sobretudo, brincar. Embora esse não fosse objetivo da instituição e nem dos meus pais. Durante os três anos que lá permaneci devo ter aprendido muitas coisas, mas por conta do tempo e da minha memória não consigo relatar.

Posteriormente, ingressei na Escola Classe 308 Sul para cursar a primeira etapa do ensino fundamental. Contudo, cursei apenas a primeira série. A única lembrança que tenho é que meus pais estavam preocupados, porque não tinha

ingressado alfabetizada na instituição e, por isso, temiam que eu reprovasse. Mas no final, conclui a primeira série sem dificuldades e sai alfabetizada.

Terminei a primeira etapa do ensino fundamental na Escola Classe 108 Sul, nesta permaneci durante três anos e penso que foi um bom período escolar, pois não tive dificuldades de aprendizagem.

Depois, conclui a segunda etapa do ensino fundamental no Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília. Inicialmente, tive alguns problemas de adequação ao novo formato da escola, mas, aos poucos, fui me adaptando. Foi justamente nesta época que comecei a me interessar pelas disciplinas de história e de geografia, pois as aulas das professoras eram dinâmicas e sempre havia momentos de diálogos e discussão e isto me deixava empolgada.

Meu ensino médio foi realizado no Centro de Ensino Médio Elefante Branco. Nesta instituição tive, inicialmente, dificuldades para me adaptar, devido a inúmeros fatores, e isto me prejudicou, acabei concluindo o primeiro ano com dependência em química e física. No segundo e terceiro ano, consegui recuperar as disciplinas e, também, participei de inúmeros projetos da escola e movimentos estudantis. Conclusão: terminei o ensino médio sem reprovação. No entanto, a dúvida sobre a escolha do curso em nível superior sempre pairava, mas, no final, optei por arquivologia tanto no Pás, como no vestibular da UnB.

A falta de um preparo adequado levou, conseqüentemente, a reprovação nos processos seletivos da UnB. Tal fato me deixou deprimida, mas por conta do entusiasmo da minha família, especialmente da minha avó, fui realizar o curso de Administração pelo Centro Universitário do Distrito Federal (UDF).

Confesso que a escolha do curso foi por falta de opção, e a escolha pela instituição se deu pela proximidade desta com o local onde morava (naquela época já estava morando na Asa Sul) e também por que minha irmã era aluna.

Depois de um semestre na UDF, consegui obter aprovação no vestibular da UnB para o curso de Letras Tradução Espanhol, este momento foi emocionante, tanto para mim, quanto para minha família, pois não esperávamos esta conquista. A escolha do curso se deu porque tinha acabado de concluir curso de espanhol pelo Centro Interescolar de Línguas (CIL) e, por isso, acreditava que isto poderia me ajudar. Ingressei na UnB com muito entusiasmo, mas a estrutura do curso não me agradou, pois era bacharel e, no caso, pretendia lecionar.

Desse modo, realizei novamente o vestibular só que agora para o curso de pedagogia, pois havia realizado uma leitura prévia sobre a estrutura do curso e acabei me identificando. Após um semestre de preparação, obtive, novamente, a tão desejada aprovação. Bem, se ter passado uma vez no vestibular da UnB foi bom, ter sido aprovada pela segunda vez foi melhor ainda.

Convém destacar que, apesar do ingresso na UnB, não me desliguei da administração e, por isso, comecei a realizar estágios na área. Deste modo, durante todo percurso na pedagogia, estive trabalhando e realizando outro curso.

A trajetória acadêmica na pedagogia foi simplesmente incrível, os ensinamentos e as aprendizagens, me motivaram a concluir o curso, e querer exercer esta profissão, seja em espaços escolares e/ou não escolares, ou ainda, atuando como docente, ou orientadora e/ou gestora, etc.

Acredito, ainda, que a realização de todas as disciplinas e projetos me proporcionaram conhecimentos valiosos que ampliaram minha visão de mundo, logo, a pedagogia não somente me preparou para profissão, mas, também aguçou meu senso pesquisador, crítico e político.

Hoje, percebo, que a pedagogia é elemento fundamental para construir espaços e relações educativas mais adequadas as novas realidades e, também, importante para construir uma sociedade, de fato, mais justa e solidária.

Por fim, acredito que a pedagogia fortaleceu meu posicionamento a favor das escolas – vejo que devemos lutar diariamente, para que as escolas possam cumprir sua missão educativa e contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, no qual, poderão realizar leitura e intervenção crítica de mundo.

Sendo assim, é necessária que as escolas, ofereçam espaços educativos adequados aos sujeitos escolares, para poder cumprir sua função social. Portanto, as escolas devem trabalhar com os conhecimentos previstos no currículo, mas de maneira crítica, dialógica e reflexiva, procurando sempre reconstruí-los.

Devido este fato, a escolha da temática de pesquisa nasce para tentar compreender como o currículo e as áreas de conhecimento, especialmente, história e geografia, estão sendo trabalhadas no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. No caso, foi escolhida a história e geografia, como objeto de pesquisa, por conta da importância delas para o desenvolvimento da cidadania pelo sujeito. Sendo assim, a realização da pesquisa está concretizada neste trabalho.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o ensino de história e o ensino de geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Procurar-se-á saber como estão sendo trabalhados tais componentes curriculares no cotidiano escolar em uma escola pública do Distrito Federal. Para tanto, tornar-se-á necessário resgatar alguns aspectos conceituais sobre a educação, ensino e currículo, enquanto instrumentos que norteiam as práticas de ensino no Brasil.

Desde o período da redemocratização política, na década de 1980, que culminou na promulgação da Constituição Federal (1988), a educação tornou-se um direito público subjetivo, cabendo ao Estado ofertar à população o ensino público, gratuito e laico, e à família matricular e auxiliar os educandos no período escolar.

Desde então, verifica-se, cada vez mais, o aumento da credibilidade da sociedade brasileira na importância da educação como um elemento primordial para a formação dos indivíduos. A educação deveria permitir que os educandos desenvolvessem suas habilidades e competências, a fim de exercerem a sua cidadania e qualificação ao mundo do trabalho. Os entes federativos, os sistemas, bem como os estabelecimentos de ensino, deveriam reorganizar a educação de modo que pudesse ser alcançado o direito social recém constituído para toda a população.

É importante atentar que a educação pode ser compreendida como um processo social que torna possível a construção, a internalização e a troca de conhecimentos, valores e regras historicamente cultivados numa sociedade. A educação é, também, um instrumento de mediação entre o indivíduo e o seu meio social que durante este processo mediático e dialógico, tanto o educando como o educador, “crescem juntos” (FREIRE, 1987, p. 68).

Nessa perspectiva, a educação deve ser compreendida como atividade humana, baseada em princípios e regras, cuja finalidade nem sempre é expressa de maneira evidente. A forma como a relação educativa será realizada e os instrumentos que serão utilizados podem variar entre os diferentes tipos de sociedades. Considerando-se, ainda, que a própria compreensão do termo ‘educação’ pode se modificar entre as diversas comunidades globais, não dá para falar de uma única forma de educação. Mas, sim, de ‘educações’ que visam atender



as variadas e complexas necessidades sociais, políticas, econômicas de cada grupo social.

Por outro lado, a educação pode ser dividida em dois segmentos: o formal e o informal – que estão em constante processo de sintonia. A educação informal pode ocorrer em todos os espaços, através das instituições sociais como, a família, o trabalho, a igreja, dentre outras. Estas proporcionam a socialização e o repasse ao educado um conjunto de valores, informações e normas, de maneira, não necessariamente, sistemática ou planejada. Já a educação formal é aquela orientada por objetivos e regras identificáveis, buscando estabelecer parâmetros curriculares. Tal fato pressupõe estabelecer, previamente, um planejamento e um controle das práticas educativas. Neste momento, entra em cena o ‘ensino’ que é uma atividade educacional sistemática, cujo objetivo principal é transmitir, produzir e reconstruir o conhecimento, a fim de que o educando, a partir da reflexão, possa se apropriar do objeto cognoscível.

No contexto educativo brasileiro, a educação formal se concretiza no ensino escolar, orientado por diretrizes e parâmetros curriculares nacionais que, juntos, assentam o ideal formativo de cidadão. Tais instrumentos curriculares visam nortear o desenvolvimento da educação em todos os sistemas e estabelecimentos de ensino, como escolas e universidades.

Cabe esclarecer que o currículo é um “artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações” (GOODSON, 1995, p. 7). E, assim sendo, é instrumento social em constante processo de construção que visa atender as necessidades formativas requeridas por uma sociedade. Contudo, apesar do currículo ser um instrumento norteador da prática do ensino, nem sempre é efetivamente empregado na prática. Isto deve pode ser considerado como algo positivo, se o currículo for debatido e reconstruído pelos próprios sujeitos da prática educativa.

Atualmente, o currículo da educação básica está assentado nos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nos currículos organizados pelos sistemas e estabelecimentos de ensino estaduais, municipais, e distrital. Tais documentos curriculares – estabelecidos a partir do encontro/confronto entre a sociedade civil e o Estado – visam, sobretudo, nortear e desenvolver um ensino adequado às novas demandas sociais, políticas e econômicas.

Os planos contemplam uma diversidade de conteúdos, distribuídos em componentes curriculares obrigatórios, são eles: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua materna, para populações Indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia).

Pensa-se que os conhecimentos destas áreas podem permitir que o educando não somente compreenda a realidade, mas, principalmente, aja sobre ela numa perspectiva mais cidadã, crítica e participativa. A área de ciências humanas, por sua vez, composta pelas disciplinas de história e geografia, trabalha com conteúdos que permitam ao educando o desenvolvimento e a capacidade de ler o mundo, habilidade esta, deveras importante, principalmente em tempos de globalização, onde o sujeito, ao agir localmente, influencia e é influenciado pelo ambiente global. Ao saber ler o mundo, o educando adquire uma atitude mais consciente e reflexiva do espaço em que vive.

Desse modo, percebe-se o papel da geografia, enquanto campo do conhecimento que pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura do mundo. Na medida em que trabalha com as ferramentas que propiciam a construção do raciocínio lógico espacial, possibilita o confronto/encontro dos conhecimentos do seu cotidiano com os conhecimentos geográficos e científicos aprendidos. A geografia amplia a capacidade de percepção e de ação no espaço e, ainda, propicia a construção da noção de pertencimento com o lugar, pois dá ao educando a chance de estudar/compreender o espaço vivido, conhecer a sua história entendendo as coisas que ali acontecem e, isto, torna a aprendizagem significativa e gera a construção da noção de cidadania (LEITE, 2011).

Portanto, a geografia deve ser trabalhada desde o início da escolarização, para que o educando, “ao aprender ler e escrever as palavras consiga ler e escrever o contexto em que estas se situam e, assim, aprenda a ler e a pensar o espaço que as envolvem” (CALLAI, 2008).

A história é também outro campo do conhecimento importante, pois traz a possibilidade dos educandos refletirem criticamente sobre os fatos históricos e as influências na sua realidade social. A história não deve ser vista “como um conhecimento pronto a ser transmitido, mas sim como um sistema de significação que dá sentido ao passado, sempre sendo construída e reconstruída” (SANTOS, 2012). A história, então, constitui-se como um requisito importante para o processo

de construção da identidade, pois possibilita que os sujeitos da aprendizagem conheçam e se vejam como parte integrante de uma comunidade, como sujeitos que agem, pensam e, principalmente, constroem e reconstroem a própria história. O ensino de história torna-se peça fundamental, pois também pode propiciar a construção da noção de cidadania, além de promover a compreensão da realidade social (BERUTTI, 2009).

Percebe-se, assim, que, cada área do conhecimento e cada disciplina trazem as condições para os educandos se apropriarem e refletirem a realidade, desenvolverem sua singularidade – se percebendo como um sujeito único, capaz de pensar e agir sobre o mundo que o circunscreve –, e, por fim, dá a ele a possibilidade de construir a sua cidadania, e através do seu exercício, poderá ser alcançada uma sociedade mais justa, livre e solidária.

Partindo do pressuposto de que as disciplinas de história e geografia exercem importante função no desenvolvimento dos sujeitos, é preciso conhecer como estas áreas de conhecimentos estão sendo operacionalizadas no contexto escolar. Além disso, uma vez que estas disciplinas se constituem requisitos nacionais obrigatórios para o prosseguimento no desenvolvimento escolar, seus conteúdos devem ser trabalhados no cotidiano da escola, seja numa perspectiva multidisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar e/ou interdisciplinar. A prática docente e a escola devem estar voltadas para a incorporação dos saberes como parte da cultura elaborada pela sociedade. Logo, omitir e renegar, estes conhecimentos, é tirar a possibilidade do educando de incorporar a cultura do seu meio e construir a sua identidade.

Assim sendo, esta pesquisa tem a perspectiva de averiguar sobre a construção dos conteúdos e conhecimentos das disciplinas de história e geografia no atual contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, especificadamente, em uma escola pública de Brasília. Compreende-se, desde já, que tais disciplinas constituem instrumentos essenciais para que os educandos sejam capazes de:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PCN, 2001, p. 67).

Para tanto, formulou-se a seguinte questão-problema: **“Como estão sendo trabalhados os componentes curriculares obrigatórios da história e da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública do Distrito Federal?”**.

Partindo-se dessa questão, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar como os professores vêm ministrando o ensino de história e o ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Necessário, ainda se faz, estabelecer e alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais são os conteúdos trabalhados em cada ano dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Identificar o modo como os conteúdos são trabalhados;
- Identificar como ocorre o ensino e a aprendizagem de história e da geografia; e, por fim,
- relacionar planejamento, execução e avaliação da aprendizagem de geografia e história.

Acredita-se que, o presente trabalho ganha sentido acadêmico e relevância social, pois, ao pretender investigar sobre o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da história e da geografia nos anos iniciais, poderá por em destaque, e em vias de aprimoramento, essa ação escolar, as condições de trabalho e de suporte necessários aos professores, e demais aspectos importantes para proporcionar aos educandos real apreensão do mundo, troca dos conhecimentos e saberes e, assim, efetiva qualidade de vida.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos que buscam acrescentar na revisão da literatura mais uma discussão sobre o desenvolvimento do ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Num primeiro momento será apresentada uma compreensão da temática a ser desenvolvida. No segundo e terceiros capítulos expõem-se algumas correntes de pensamentos e a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. Por fim, intenta-se abordar sobre os resultados encontrados e apresentar as considerações finais à título de reflexão e conclusão.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O presente tópico esboça as principais teorias do currículo que contribuem para uma análise aprofundada da sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Como também, explicita os atuais documentos curriculares nacionais e, em específico do Distrito Federal, que norteiam os sistemas de ensino. Além disso, é apresentada a história das disciplinas escolares: geografia e história, resgatando seus objetivos e função sociais e educacionais. Por fim, são apresentados alguns conceitos sobre o papel do professor, da escola, gestão educacional, a fim de tentar compreender a realidade escolar.

### 2.1. Currículo

O conceito de currículo é um tema recente no campo pedagógico e, por isso, guarda uma amplitude de definições, e uma diversidade de teorias, que nem sempre respondem adequadamente a complexidade do termo (SACRISTAN, 2000).

Embora o pensamento curricular não esteja completamente sistematizado e articulado, verifica-se que o currículo é um importante instrumento escolar, pois é através dele que a escola, desenvolve o ensino e exerce sua função social. Desse modo, é impossível pensar no currículo, sem antes realizar uma leitura do contexto – educacional, cultural, político e econômico de uma dada sociedade – o qual exerce forte influência na sua elaboração, execução e avaliação. Por conta disso, as variadas perspectivas teóricas sobre a temática, analisam o contexto para, em seguida, construir um pensamento curricular novo, que possa vir contribuir para compreensão da noção e a importância do currículo para as atividades escolares.

Segundo Silva (2005), existem diversos discursos teóricos sobre o currículo, os quais, por sua vez, se dividem em três perspectivas: as tradicionais, críticas e as pós-críticas. As tradicionais surgiram no século XX, nos Estados Unidos da América, e podem ser consideradas como as primeiras correntes que analisaram sistematicamente sobre o que seja currículo. Naquela época o Estado passou a ofertar o ensino, para formar uma massa de trabalhadores minimamente escolarizados e, por isso, tornou-se necessário elaborar um novo pensamento curricular que pudesse adequar as pessoas à nova sociedade de classes.

As palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa. (HAMILTON e GIBBONS, 1980, apud, GOODSON, 1995, p.15).

Nessa perspectiva, os teóricos tradicionais elaboravam currículos idealizando que através deles fosse possível transformar o sistema educativo num elemento de desenvolvimento econômico e tecnológico. Para tanto, utilizaram no processo de elaboração curricular, as bases da administração científica de Taylor, e os métodos de investigação das ciências exatas - o positivismo -, no sentido de dar um caráter científico e eficiente à educação.

Conforme Silva (2005), nesta época vigoravam-se dois discursos no modelo tradicional de currículo: o progressista e o tecnocrático. O primeiro tinha como o seu principal expositor, o pensador John Dewey que ressaltava o papel da escola para o exercício da democracia. Para ele, o currículo precisaria considerar os interesses e as experiências dos educandos para realizar o ensino.

Já o modelo tecnocrático, defendido por Bobbitt e Tyler, considerava que o currículo deveria ser desenvolvido e organizado mediante um processo educativo que incorporasse a descrição de objetivos; a elaboração e organização das experiências; e, por fim, a avaliação dos resultados a partir de um padrão pré-estabelecido. Desse modo, a escola funcionaria como uma organização industrial, capaz de formar pessoas iguais e eficientes para o sistema produtivo.

Ocorreu que, este modelo de sistema educacional e o pensamento curricular, como receita pronta e acabada, onde cabia aos educadores e educandos aceitarem pacificamente os conteúdos e métodos de ensino, acabou sendo alvo de inúmeras críticas durante a década de 60 e 70 em vários países. Para Silva (2005) tais movimentos de contestação, surgiram em virtude da crise do capital e do aumento da desigualdade social. Dá-se início, então, nesse período, as vertentes críticas do currículo que também analisavam o papel da escola no sistema capitalista.

Os primeiros teóricos a contestarem a ideologia vigente, utilizaram os ideais marxistas, os princípios da fenomenologia e hermenêutica, dentre outras correntes de pensamento, para fundamentar seus discursos e propor alternativas de transformação dos processos educativos. A título de exemplificação deste período

histórico, pode-se citar o pensamento de Thompson (1968, apud, GOODSON, 1995, p. 9):

Toda educação digna deste nome envolve uma relação de mutualidade, uma dialética: nenhum educador de mérito considera os seus alunos como se fossem uma espécie de recipientes inertes de educação, e nenhuma classe provavelmente irá permanecer com ele no curso, se ele, equivocado, achar que a classe deverá ser passiva.

Logo, verifica-se que o pensamento educacional tradicional foi questionado o que proporcionou a abertura dos movimentos de reconceitualização, os quais não somente criticavam o currículo, mas, principalmente, contestavam o papel da escola. Para os sociólogos deste movimento crítico de cunho marxista, como Bourdieu (1970), Passeron (1970), Althusser (1970), Bowles e Gentis (1976), a escola era uma instituição social importantíssima para o sistema capitalista, pois era através dela que se reproduziria a ideologia e/ou a cultura dominante (SILVA, 2005). Assim, a escola passou a ser compreendida como um instrumento de reprodução e manutenção do *status quo* e o currículo considerado mecanismo de transmissão de valores e regras cultivados pelo pensamento dominante.

Na década de 70, foram incorporadas as teorias críticas de currículo às vertentes neomarxistas. A título de exemplificação, pode-se citar a teoria do pensador Michel Apple (1979, apud SILVA, 2005) o qual compreende que o currículo não é algo neutro e inerte. Na sua concepção, o currículo é ligado à estrutura social e econômica da sociedade, e, por conta disso, envolve relações de poder que ditam o que deve ou não ser aprendido no ambiente contexto escolar. Mas, ao mesmo tempo em que o currículo é um campo de imposição, Apple percebeu também que, o currículo é símbolo de resistência e luta.

Henry Giroux (1981, apud SILVA, 2005) expoente pensador o movimento neomarxista, também compreendia que o currículo é um objeto social, mas não somente de reprodução, mas, principalmente produtor de ideias. Desse modo, a escola pode praticar um currículo que resista aos mecanismos de reprodução do sistema capitalista, como também, despertar nos aprendizes a consciência social sobre os processos de reprodução e imposição existentes (SILVA, 2005).

Constata-se que, neste período, o conceito crítico sobre o currículo foi ampliado e começou a investigar, de fato, o significado da temática. São incorporadas, além das vertentes marxistas e neomarxistas, as correntes

fenomenológicas e humanistas, que buscam descrever a essência do currículo e a sua função social. Para a perspectiva da fenomenologia, o currículo:

é um local, no qual, docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais (SILVA, 2005, p. 40).

No contexto educativo brasileiro, o movimento de reconceitualização do currículo, é exposto também pelo pensador Paulo Freire que, além de realizar uma análise crítica da educação bancária e tecnicista do sistema de ensino na época, propôs que a escola fosse dialógica e o currículo problematizador. Sendo os estudantes sujeitos ativos nos processos de ensino-aprendizagem, por isso mesmo, devem ser incorporadas as suas experiências e maneiras de perceber o mundo de modo a ser possível construir e reconstruir o conhecimento posto no currículo.

É, ainda, neste contexto de desconstrução do currículo tradicional que surge a nova sociologia da educação (NSE), no qual, crítica os conhecimentos da antiga sociologia que se centrava, apenas nas análises dos resultados do fracasso escolar, não procurando desvendar o que se processava dentro das escolas. A NSE, pelo contrário, procurava descobrir “as conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder” (SILVA, 2005, p. 67).

Interessante que este movimento vem a pontuar que o currículo é um objeto de construção social, carregado de uma diversidade de interesses e conflitos, onde são estabelecidos os conhecimentos ditos “importantes” para formação de certos “indivíduos”. Nessa lógica, a NSE:

Contribuiu de forma decisiva para a atualidade do tema, pois centrou seu interesse em analisar como as funções de seleção e de organização social da escola, que subjazem nos currículos, se realizam através das condições nas quais seu desenvolvimento ocorre. (SACRISTAN, 2000, p. 19).

Cabe destacar que, na maioria das análises da perspectiva crítica do currículo, o conceito de currículo oculto sempre se fez presente. Este conceito foi utilizado pela primeira vez em 1968, mas é somente na década de 80, que seu significado, se aproxima do atual sentido, e se reflete como um conjunto de regras e valores aprendidos pelos indivíduos, os quais não se dão conta dos processos de apreensão.



Em síntese, o currículo oculto “expressa uma operação fundamental da análise sociológica, que consiste em descrever os processos sociais que moldam nossa subjetividade, como que por detrás de nossas costas, sem o nosso conhecimento consciente” (SILVA, 2001, p. 80). Ainda que o conceito de currículo oculto tenha inserido uma nova compreensão sobre o currículo, este termo se tornou estagnado e deixou de ser utilizado como único elemento de compreensão do fenômeno curricular.

Além disso, as teorias críticas do currículo passaram a ser questionadas, pois estas não tinham incorporado outros campos de discussão, tais como gênero, raça e sexualidade. É neste momento, iniciado na década de 80 do século XX, que nascem as teorias pós-críticas do currículo que procuravam demonstrar como as relações de poder estão direta e indiretamente relacionadas com as questões culturais e educacionais. Silva (2005) pontua que tais perspectivas foram originadas no processo de globalização que, se por um lado, tornou visível a diversidade cultural que compõe os países, por outro, vem efetuando um doloroso processo de homogeneização cultural, que privilegia uma cultura, em detrimento de outra.

Na década de 90 ganhou força a corrente do multiculturalismo que considera que todas as culturas são equivalentes, ou seja, não existe uma cultura evoluída e outra atrasada, pois todas as culturas são importantes e, por isso, torna-se necessário o “respeito, tolerância e convivência pacífica entre as diferentes culturas” (SILVA, 2005). Contudo, o que se verifica é uma profunda relação desigual entre os grupos culturais, no caso, há uma tendência em se privilegiar “a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual” (idem, 2005). Percebe-se, então, que as relações desiguais não são produzidas somente pelas relações econômicas, mas, principalmente, pelas relações sociais e as de poder, que acabam difundindo o que deve ser ensinado e elegendo os grupos sociais que devem ser privilegiados.

Em virtude disso, a corrente multiculturalista, passa a questionar os conhecimentos assentados no currículo, no qual, compõe-se em sua maioria conhecimentos das classes dominantes e hegemônicas. Além disso, o multiculturalismo incorpora em sua luta, uma batalha legítima dos movimentos étnico-raciais, feministas e homossexuais, que lutam para o reconhecimento e valorização de suas diferenças identitárias, seja no campo social ou no educacional.

Nessa perspectiva, o currículo multicultural e pós-crítico, deverá colocar em xeque as representações sociais (da mulher, do negro, do homossexual);

desconstruir narrativas e estereótipos dominantes; lidar com a questão da diferença como questão histórica e política; promover um discurso político que permita incorporar conhecimentos e saberes das classes subordinadas; tratar as causas institucionais, históricas e discursivas do racismo; questionar as relações de poder que colocaram o sujeito imperial europeu na sua atual posição de privilégio; trabalhar com a ideia de que as identidades são histórica, cultural e socialmente construídas; e, por fim, considerar que o simples respeito e a tolerância pacífica não promovem o entendimento e a compreensão das diferenças (SILVA, 2005).

Desta feita, torna-se necessário uma reconstrução do currículo que permita valorizar e promover os conhecimentos e experiências dos negros, mulheres e homossexuais, dentre outros grupos “subordinados”, a fim de conferir ao currículo um caráter multicultural, reflexivo, inclusivo e significativo.

Agora, é evidente que este processo não será fácil, visto que, para a classe dominante, este movimento significa um ataque aos valores da civilização ocidental, ou seja, torna-se um ataque à “nacionalidade, família e herança cultural” – valores legitimados pela cultura nacional comum, onde se privilegia uma cultura específica e se promove a exclusão das demais (SILVA, 2005).

Vê-se que tanto as correntes críticas, como as pós-críticas, contribuíram para a compreensão dos fenômenos curriculares. No caso, elas demonstraram que o currículo não é um objeto neutro e inerte, pois, ao contrário, todo currículo envolve diversas relações de poder, embasadas numa diversidade de interesses e conflitos. Assim sendo, o currículo é uma “invenção social” que está em constante processo de construção e, principalmente, molda e constitui a identidade dos sujeitos.

Para Sacristán (2000) currículo é uma práxis educacional que envolve uma pluralidade de sujeitos, que juntos resignificam e reconstroem os planos curriculares. Portanto, cada currículo possui uma complexidade e uma dinâmica social que lhe é própria. No geral:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é um documento de identidade. (SILVA, 2001, p.150)

Diante dos fatos, é impossível pensar, analisar e conceber um currículo que possibilite formar sujeitos “amorosos, políticos e epistemológicos” (REIS, 2011, p.8), negando as relações sociais, culturais, políticas e econômicas como fatores que condicionam a vida das pessoas. Os sujeitos são seres históricos e sociais que a partir da interação com o outro, constrói e se reconstrói neste processo.

Nesse sentido, se o currículo serve aos interesses da classe hegemônica, ele, pode ser considerado, também, como um importante instrumento de democratização do conhecimento e, tal fato, possibilita que os sujeitos contestem e reneguem a ideologia dominante. Entretanto, este movimento de reconstrução e contestação dos valores dominantes e da estrutura curricular tradicional, somente será possível dentro de um contexto educativo crítico, reflexivo e dialético que permita dar voz e vez aos sujeitos da aprendizagem.

No próximo tópico serão apresentadas as ideias, valores e regras da estrutura curricular da educação básica brasileira. No caso, pretende-se conhecer e compreender os embasamentos teóricos e metodológicos que influenciam os sistemas e estabelecimentos de ensino atuais.

## **2.2. Documentos legais do Currículo da Educação Básica**

Conforme tópico anterior, o currículo é um artefato social, em constante processo de construção, que reflete um projeto educativo globalizador almejado pela sociedade (SACRISTÁN, 2001). Dessa forma, todo currículo compõe-se de uma diversidade de conteúdos, experiências e conhecimentos que são estabelecidos para atender as necessidades sociais, políticas, econômicas de certa comunidade.

No cenário educacional, o currículo é considerado um dos principais instrumentos pedagógicos, pois este orienta todas as atividades realizadas no interior das escolas, bem como “explicita a função socializadora total que tem a educação” (SACRISTÁN, 2001, p. 55).

Nessa perspectiva, os currículos são elaborados de maneira planejada e organizada, como também, podem ser estabelecidos através de um conflito e “possível” consenso entre a sociedade civil e o Estado, que juntos assentam um sentido educativo para o currículo e delimitam os conteúdos, objetivos e habilidades necessárias para formação dos sujeitos. Geralmente, a seleção de conteúdos e conhecimentos, obedece a uma lógica exterior, orientada por relações de poder que

influenciam todo o processo de elaboração, aplicação e avaliação curricular. No caso, podem estar previstos nos planos curriculares, não somente as áreas clássicas do conhecimento científico, mas também noções de “higiene social, de educação para o trânsito, de educação sexual, [...], etc” (SACRISTÁN, 2000, p. 58). Tal fato vem ressaltar que a escola não é somente um espaço institucionalizado de transmissão e construção de conhecimentos, mas, é, principalmente, espaço de socialização, onde o currículo se torna “um mapa representativo da cultura”. (idem, 2000, p. 58). Nessa ordem, a escola vem adquirindo novas funções sociais que as obrigam a reconstruir suas práticas educativas para poder se adequar aos novos contextos sociais, políticos e econômicos.

No contexto educacional brasileiro e, em específico no do Distrito Federal, a questão não alcança realidade diferenciada. Nos documentos curriculares legais – as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal – estão embutidos a noção de que a escola, por ter adquirido um caráter mais amplo e diversificado, deverá incorporar:

uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (PCN, 1998, p. 27).

Assim sendo, a escola brasileira deverá proporcionar ao educando os conhecimentos necessários para que desenvolvam sua singularidade e exercitem suas cidadanias. O Estado tende a diversificar os currículos para “melhor” preparar o cidadão, o que corrobora com o pensamento de Sacristán (2001) que situa a necessidade dos países reformularem seus projetos educativos para se adequarem as novas exigências sociais e educacionais.

Em relação à legislação específica sobre a educação, verifica-se que a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, define que o currículo é o principal instrumento norteador da prática educativa. Por isso, deverá conter uma base nacional comum definida pela União em conjunto com outros agentes e instituições sociais, bem como deverá possuir uma base diversificada elaborada pelos sistemas e estabelecimentos de ensino.

Na base nacional comum estão previstos conhecimentos clássicos, como Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Ensino Religioso, Arte (incluída a Música), Conhecimentos do mundo físico, natural, da realidade social e política, especificamente do Brasil (inclui-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena). Já na base diversificada deverão conter conhecimentos e experiências que possam complementar e enriquecer a base nacional comum com as características e necessidades regionais e locais.

Atualmente, a base nacional comum do currículo da educação básica está assentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) os quais normatizam e orientam os sistemas e estabelecimentos de ensino.

No caso específico dos PCNs, Moreira (2010) afirma que o processo de elaboração deste texto curricular contou com a participação pequena da sociedade civil e de algumas instituições de educação superior, que corroboravam com o pensamento neoliberal de educação. Nessa perspectiva, a escola torna-se um instrumento educativo determinista e condicionante, capaz de oferecer aos sujeitos uma formação adequada aos interesses do capital e da classe hegemônica. Tanto as DCNs, quanto os PCNs configuram-se como instrumentos a serem aceitos e seguidos à risca a fim de proporcionar a qualidade e efetividade do ensino (idem, 2008).

As DCNs estabelecem que a educação básica seja composta de três etapas educativas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – que poderão corresponder a uma ou mais modalidades de ensino, como: “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância” (DCN, 2014)

No tocante ao ensino fundamental, os PCNs explicitam que esta etapa da educação deverá ser dividida em ciclos de dois anos que visam:

favorecer uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilitar aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona em transmitir (PCN, 1998, p. 42).

Com relação aos conteúdos e conhecimentos previstos para os anos iniciais do ensino fundamental, foi estabelecido por meio da resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, os seguintes componentes curriculares obrigatórios: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua materna, para populações Indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (História e Geografia). Além disso, é obrigatório a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” pela seguinte finalidade:

ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribuir para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias. (BRASIL, 2010, p. 114)

Portanto, o ensino fundamental tem como objetivo geral não somente desenvolver a habilidade de leitura, escrita e cálculo, mas, principalmente promover uma formação básica para a cidadania, que incorpora outras áreas do conhecimento. As escolas que ofertam esta etapa, deverão assegurar os princípios éticos, estéticos e políticos, bem como promover:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; **II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;** III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 1996, art. 32).

No caso específico do Distrito Federal, a base diversificada está concretizada no Currículo em Movimento da educação básica, publicado no ano de 2013, que define as diretrizes curriculares específicas para o ensino na região. Tal instrumento curricular foi elaborado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em conjunto com a sociedade civil, comunidade escolar (pais, alunos, professores, gestores, coordenadores) e instituições e centros de pesquisa. Neste está expresso que o currículo deverá “promover a educação integral” e se aliar “as concepções de gestão democrática do sistema de ensino público estabelecido pela Lei nº 4.751/2012” (SEEDF, 2013, p. 20). É importante destacar que a proposta do ensino integral é defendida também pelas DCNs, no qual, afirma que esta proposta

educativa pode melhorar significativamente a qualidade da educação e do rendimento escolar. Para tanto, o Currículo em Movimento estabelece como eixos integradores “Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade”, temas estes associados aos temas previstos nos PCNs (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual) e, também, às DCNs que explicitam a necessidade de abordar “temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” (DCN, 2010, p. 134).

Observa-se que os currículos apresentam pontos em comuns, o que pode ser considerado como aspecto positivo. A integração e articulação das propostas curriculares propicia que os entes federados, com seus sistemas e estabelecimentos de ensino, possam refletir, praticar e questionar estas propostas a fim de incorporar outras dimensões educacionais, sociais, etc. Conforme, ainda, as DCNs (2012):

a articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (p.113).

O currículo da educação básica define um conjunto de conhecimentos e conteúdos, explícitos e/ou implícitos, necessários para formação dos indivíduos. Geralmente, estes “conhecimentos” estão distribuídos em áreas que, por sua vez, dividem-se em disciplinas escolares.

Para Bittencourt (2011) as disciplinas escolares não podem ser compreendidas como transposições didáticas das disciplinas acadêmicas, pois elas têm finalidades, conteúdos e métodos de ensino, diferentes do ambiente acadêmico. Apesar de estarem relacionadas com as disciplinas acadêmicas, as disciplinas escolares possuem grau de autonomia e são capazes de produzir conhecimento. Dessa maneira, o docente torna-se figura central neste processo, pois é ele “quem transforma o saber a ser ensinado em saber aprendido, ação fundamental no processo de produção do conhecimento” (idem, 2011, p. 50).

Contudo o currículo prescrito nem sempre é plenamente praticado na prática escolar, pois este saber curricular é articulado com os saberes das disciplinas, saberes da formação profissional e os saberes da experiência docente

(BITTENCOURT, 2011). Tal fato indica que “o que está escrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (GOODSON, 1995, p.78). Sendo assim, o currículo escrito articula-se com o currículo real, que é constituído pela relação professor-aluno-comunidade, desse modo, todo e qualquer conhecimento será sempre reconstruído no cotidiano escolar para atender as novas demandas educacionais impostas à escola.

Em síntese, percebe-se que o currículo é constituído “num campo de força entre diferentes interesses políticos, econômicos e ideológicos que objetivam responder às demandas da sociedade” (SILVA, 2013, p. 865) e, por isso, todo e qualquer currículo expressa “discursos e prerrogativas sociais, políticas e econômicas predominantes em cada contexto” (idem), no qual, evidenciam o tipo de cidadão que se deseja formar. Consequentemente, os planos curriculares estabelecem conhecimentos, habilidades e competências que devem ser trabalhadas nas escolas para assegurar a formação básica do cidadão. Todavia, como o currículo se constitui também como prática, ele é sempre resignificado no contexto escolar, logo, nem sempre o que é previsto é, de fato, praticado.

Diante deste contexto, como este trabalho busca investigar o processo de ensino-aprendizagem de história e de geografia, nos próximos tópicos se verá como se deu a garantia destas disciplinas enquanto componentes curriculares obrigatórios nos anos iniciais do ensino fundamental, como também, se destacarão o percurso histórico das disciplinas e as suas importâncias para o desenvolvimento dos sujeitos.

### **2.3. Ensino de Geografia**

A geografia, enquanto ciência surgiu, no século XIX, na Alemanha, em meio ao processo de legitimação dos Estados-Nação e na consolidação do modo de produção capitalista. Desde início exerceu papel preponderante no planejamento, controle e gestão do território. Por conta disso, a geografia buscava classificar, inventariar e localizar recursos e informações sobre o espaço. A geografia recebeu forte influência destes processos que acabaram definindo, no início, a atuação profissional dos geógrafos, que direta e indiretamente contribuíram para os processos de dominação (LEITE, 2002).

Cabe destacar que durante o processo de consolidação dos Estados-Nação, houve uma valorização das escolas, que exerceram papel essencial para o Estado,



pois estas incutiam a noção de pátria nas mentalidades de crianças e jovens. Assim as diversas regiões, antes separadas por suas línguas e histórias, começaram a formar uma nova identidade nacional comum, através da instalação de escolas em rede, que contribuíam na formação de mentalidades compatíveis com os interesses dos novos Estados. É nesse contexto de profundas mudanças sociais, econômicas e políticas, que surgiu a geografia escolar, baseada nos pressupostos positivos, e comprometida com a construção de uma identidade nacional comum.

Inicialmente, o ensino de geografia se processava, por meio do enaltecimento dos aspectos visíveis do território como, relevo, vegetação, dentre outros. Portanto, o currículo deixava de lado todos os aspectos sociais e ambientais, bem como desconsiderava a intrínseca relação: o homem e natureza. Geralmente, os conteúdos eram apresentados de maneira impositiva e linear, e os métodos de apreensão do conhecimento eram baseados na memorização mecânica, a fim de que os alunos incorporassem a noção de pátria, a partir do tripé língua única, história dos vencedores e geografia (LEITE, 2002).

A geografia tradicional exposta acima, fortemente de cunho positivista e quantitativo, perdurou até a metade do século XX, como única perspectiva geográfica. Mas, na década de 1970, enfrentou reformulações em virtude da emergência de outras fundamentações filosóficas que não o positivismo: materialismo histórico dialético, fenomenologia, existencialismo, estruturalismo. Atualmente, por conta do fenômeno da globalização – que reduziu as rígidas divisões mundiais, trazendo novas características culturais, econômicas, sociais, etc, aos países – a ciência geográfica aprofundou discussões que, de um modo geral, acabaram por retirar seu olhar apenas dos aspectos físicos e visíveis do território, para tentar compreender e analisar o espaço, numa perspectiva integral, buscando analisar as novas histórias, vicissitudes e conflitos destes novos espaços sociais (CAVALCANTI, 2008). Dá-se a este período, iniciado na década de 1970, o nome de geografia crítica, que baseada nos pressupostos marxistas, buscava-se entender o novo espaço geográfico. Essa nova perspectiva:

considerava que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. (PCN, 2001, p. 72).

No caso do Estado brasileiro, esse processo de renovação não foi diferente e a geografia escolar passou a questionar seus fundamentos e incorporar novas orientações teórico-metodológicas, tais como o materialismo dialético, pensamento sistêmico e complexo e a fenomenologia. Durante este processo ocorreram diversas discussões para reformular conteúdos e construir novos métodos de ensino que pudessem promover um ensino crítico e significativo, de modo que o estudante pudesse compreender e atuar no espaço de maneira crítica e reflexiva. Sobre este movimento de renovação, Cavalcanti (2008) comenta:

O ensino de geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando, apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico em sua concretude, nas suas contradições. (p. 20)

É importante destacar que o movimento de renovação da geografia, coincidiu com o processo de redemocratização brasileira, em meio ao período da promulgação da Constituição Federal (1988), e, mais tarde, por ocasião da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Inclusive, a LDB definiu o acesso ao ensino público obrigatório e gratuito (que correspondia naquela época ao ensino fundamental) como um direito subjetivo. Por conta desta imposição, o Estado brasileiro deveria reorganizar e oferecer infraestrutura adequada para a concretização do ensino. Tal fato permitiu a abertura de uma série de discussões relativas à construção de um novo currículo que pudesse abarcar todos os conhecimentos necessários para formação de um “novo” cidadão.

Conforme explicitado anteriormente, foi publicado no ano de 1998: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que visavam orientar os diversos sistemas de ensino em suas práticas pedagógicas. O ensino de geografia, que tinha sido excluído do currículo durante a ditadura militar, por meio da lei ° 5.692/1971, este voltou a ser componente curricular obrigatório. Segundo tais normativos, o ensino da geografia deveria ser incentivado, de modo a propiciar aos alunos, a partir dos conhecimentos e conceitos aprendidos na escola, a compreensão do espaço geográfico e saber interferir na realidade de maneira consciente e cidadã.

O campo geográfico assume, então, posição favorável no currículo da educação básica que, de certo modo, tenta incorporar as novas tendências geográficas, apresentado inclusive uma crítica aos movimentos tradicionais e, principalmente, fornecendo alguns instrumentos teóricos e metodológicos para promoção de um ensino significativo.

No caso, os documentos curriculares, bem como o Currículo em Movimento da SEEDF, asseguram que para a compreensão do espaço geográfico, torna-se necessário a incorporação e construção dos conceitos de território, paisagem e lugar e, sobretudo, uma prática docente que considere o educando como sujeito ativo e centro do processo ensino-aprendizagem.

Se por um lado, os movimentos de renovação veem desenvolvendo novas práticas de ensino que, inclusive foram introduzidas nos currículos brasileiros (conforme exposto acima), por outro lado, alguns especialistas verificam que a geografia escolar tem se distanciado do campo científico e, principalmente, não vem incorporando as mudanças teórico-metodológicas e didático-pedagógicas.

Para Cavalcanti (2008), sobre este processo de distanciamento entre o campo escolar e o científico, diz ela, tal processo é normal, visto que a geografia acadêmica e escolar possuem características e identidades que lhe são próprias, portanto, são campos distintos, que se interligam de inúmeras formas. Desse modo, a geografia escolar não deve se voltar só para a construção e transmissão de conhecimentos acadêmicos, pois ela promove uma ação reflexiva, isto é, uma mediação didática, onde todos os sujeitos da prática escolar reconstroem o conhecimento geográfico.

Contudo, verifica-se, também, um lado obscuro, nesse processo de não incorporação dos novos métodos de ensino que, em parte se justifica pela carência de investimentos e programas de formação continuada, capazes de proporcionar aos professores ambientes de aprendizagem, no qual, estes possam incorporar as novas propostas teóricas da geografia. Além deste fato, verifica-se no cotidiano escolar e nas práticas curriculares uma hierarquização, de sujeitos e saberes, que se expressa no privilégio pelas ciências duras (“baseadas nas ideias de aplicabilidade e utilidade”) e uma negação das humanidades – que são colocadas na posição de não saber (SILVA, 2013).

Enquanto, as vertentes críticas e pós-críticas do currículo não forem incorporadas de maneira integral em todas as escolas, a geografia escolar poderá

permanecer arraigada ao ensino de uma geografia regional, baseada em métodos de memorização mecânica e descrição automática dos fenômenos geográficos (LEITE, 2002).

Ainda, conforme Leite (2002), o ensino de geografia deve incorporar as tendências pedagógicas que, por exemplo, afirmam que o conceito de lugar é elemento importante para o desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão do espaço. Nessa perspectiva, o lugar poderá considerado como elemento norteador no processo de ensino e aprendizagem da geografia, pois “compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem” (CALLAI, 2012, p. 71).

Desse modo, o conhecimento geográfico passa a ser configurado como elemento chave, pois permite que o educando construa “noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço” (CASTROGIOVANI, 2012, p.11), instrumentos importantes para a construção e representação das relações espaciais, apreensão e análise do espaço vivido, percebido e concebido. Além disso, o ensino de geografia, durante o processo de alfabetização, possibilita que o educando ao aprender ler e escrever as palavras; consiga ler e escrever o contexto em que estas se situam e, assim, aprenda a ler e a pensar o espaço que as envolvem (CALLAI, 2012).

Em síntese, a geografia escolar, exerce uma importante função social e histórica, pois disponibiliza ao alcance do docente um conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento pleno dos indivíduos, na medida em que coloca estes para descobrir, refletir e ler o espaço que os circunscrevem, a partir de referenciais determinantes para compreensão lógico-espacial do lugar. Durante este processo de construção da consciência espacial, o sujeito também poderá construir a consciência sobre si, descobrindo seus limites e suas potencialidades, percebendo-se como sujeito único, autônomo, criativo e capaz de construir sua própria história. Consequentemente, a consciência espacial e sobre si mesmo, permite que o sujeito adquira a consciência do outro, portanto, este perceberá que suas ações influenciam na vida de outras pessoas e grupos. Desse modo, poderá compreender que viver em sociedade, depende do exercício pleno da cidadania, que não se limita a ter direitos e deveres, mas, sobretudo, agir de maneira consciente e reflexiva para construir uma sociedade, de fato, mais justa e solidária.

Agora, é evidente que para trabalhar dentro das novas perspectivas teórico-metodológicas da geografia, torna-se necessário que o professor exerça seu papel de mediador, desenvolvendo um ensino crítico, reflexivo e dialético, que possibilite garantir ao educando – sujeito do processo de ensino-aprendizagem – o desenvolvimento de habilidades e incorporação de competências necessárias para a leitura do mundo. Sendo assim, o docente não deve trabalhar com conceitos prontos e acabados, mas, deve partir dos conhecimentos prévios do educando, para poder reconstruir, juntos, o conhecimento geográfico. Porém, para que essa mediação ocorra se faz necessário que a escola e os sistemas de ensino apoiem o trabalho do professor e se preocupem em criar um ambiente, em seu sentido pleno, favorável ao pleno desenvolvimento das atividades escolares.

Diante do exposto, verifica-se que a geografia escolar é elemento fundamental para o desenvolvimento de habilidades e competências dos sujeitos da aprendizagem e o que tudo indica é que as mudanças teórico-metodológicas estão sendo realizadas para disponibilizar bons instrumentos ao alcance do professor que poderá reconstruir sua práxis docente a fim de torná-la mais reflexiva e sistêmica.

Mas, é ainda importante observar que a implementação destes novos métodos de ensino depende de uma ação interdisciplinar que envolva todos os agentes escolares – família, aluno, professor, escola, comunidade e o estado – como forma de oferecer um ensino significativo e comprometido com a formação plena dos sujeitos e com o desenvolvimento do país.

## **2.4. Ensino de História**

A história, enquanto uma disciplina escolar autônoma surge no Brasil, por volta do século XIX em algumas escolas secundárias, como colégio Pedro II, que embora fosse público, era destinado ao ensino das elites (PCN, 2001). O programa curricular da disciplina era dividido em dois conteúdos: a história nacional e a sagrada que juntas tinham o papel de fortificar a noção de moralidade dos alunos (idem, 2001). Devido a este fato, o ensino de história ganhou força e passou a se tornar requisito curricular obrigatório em algumas escolas do país. Mas, por conta da precariedade das escolas elementares, sempre houve um abismo entre as propostas de ensino e a sua efetivação em sala de aula.

Naquela época, o ensino de história era realizado de maneira linear e fragmentado, além disso, ensinavam-se apenas os feitos da monarquia brasileira e suas lutas pela defesa do território. Dessa forma, os métodos de ensino se baseavam na memorização e na repetição oral dos materiais escritos que além de serem escassos, ainda eram mal formulados e restringiam-se aos moldes do catecismo, onde os alunos deveriam responder, oralmente ou por escrito, as respostas contidas nos materiais didáticos. Portanto, ensinar história “era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial e considerava-se que aprender história reduzia-se, a saber, repetir lições recebidas” (PCN, 2001, p.21)

No final do século XIX ganharam força as correntes de pensamento que creditam na educação o papel de desenvolver o país, por isso, as escolas elementares seriam o elemento chave para eliminar o analfabetismo e, simultaneamente, moralizar o povo. Assim sendo, foram realizadas algumas mudanças no currículo e este fato proporcionou maior autonomia das disciplinas e criação de novos métodos pedagógicos. Na ocasião, o ensino de história ganhou um duplo papel: “o civilizatório e o patriótico, formando ao lado da geografia e da língua pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico” (PCN, 2001, p. 22).

Nesse sentido, nas aulas de histórias deveriam ser ressaltadas as histórias dos heróis e símbolos nacionais e, por isso, a referida disciplina não deveria se restringir ao ambiente de sala de aula, logo, foram criados rituais e festas cívicas para promover os grandes eventos comemorativos. Desse modo, o ensino de história consagra-se como “conteúdo encarregado de veicular uma história nacional e um instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional” (BITTENCOURT, 2011, p. 60).

Na década de 30 surge o movimento dos pioneiros da escola nova que, inspirados no modelo pedagógico norte-americano, propuseram uma série de mudanças no sistema educacional brasileiro a fim de integrar e articular os diversos níveis de ensino. No currículo, os escolanovistas recomendaram a introdução da disciplina Estudos Sociais, em substituição a história e geografia, principalmente, na escola elementar. Mesmo com a proposta, pouca coisa mudou, e o ensino de história continuou firme em sua promoção moral e cívica educativa, baseada em métodos mnemônicos e festas cívicas. Mas, a partir daquele momento, o ensino de

história e os conteúdos escolares passaram a ser mais vigiados e controlados, em virtude da criação do Ministério da Educação (BITTENCOURT, 2011).

Após a segunda guerra mundial, a disciplina de história ganhou maior relevância, pela política internacional, e tornou-se necessário organizar o currículo em torno de um sentimento patriótico e homogeneizador para que os materiais didáticos pudessem:

revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais, evitando a disseminação de ideias racistas e preconceituosas. (PCN, 2000, p. 25)

No Brasil, cresciam as críticas dos educadores sobre os métodos de ensino de história e de seus conteúdos escolares que não permitiam o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica do educando. Mas, com o advento da ditadura militar brasileira, o ensino de história e geografia foi excluído do programa curricular das escolas de primeiro grau, por meio da Lei nº 5.692/71 e em troca colocaram a disciplina de Estudos Sociais que mesclava temas históricos e geográficos, baseados nos círculos concêntricos, no qual, estabeleciam que os conteúdos deveriam ser divididos hierarquicamente, conforme a faixa etária do aluno. Verifica-se que os métodos de ensino de estudos sociais não eram diferentes da disciplina de história, no caso, ensinavam-se os conteúdos de maneira neutra, linear e progressiva, sem aguçar a capacidade crítica do educando.

Durante o período militar, o ensino estava precário e havia um alto grau de repetência, além disso, as universidades estavam distantes do mundo escolar, fato que “prejudicou o diálogo entre pesquisa acadêmica e o saber escolar”. (PCN, 2001, p. 27). Com o processo de redemocratização, houve uma avalanche de ideias para melhorar a qualidade da educação. A sociedade civil e os estudiosos do assunto juntaram-se para questionar os métodos de ensino e os materiais didáticos, bem como promover reformas curriculares e pedagógicas nos sistemas de ensino. Dentre os temas mais discutidos encontrava-se a volta das disciplinas de história e da geografia, no currículo obrigatório dos anos iniciais do ensino fundamental, mas, agora vestidos de um caráter crítico, dialético e reflexivo.

Os docentes, as universidades e demais instituições criaram novas alternativas práticas de ensinar história que, a partir daquele momento, foi

considerada como “campo de saber autônomo fundamental para a formação do pensamento dos cidadãos” (FONSECA, 2008, p. 26). Desse modo, foram incorporadas outras fontes de estudo sobre os grupos sociais, por meio de diversos instrumentos de coleta e pesquisa e, tal fato, ampliou, significativamente, os estudos deste campo do conhecimento. Como também, inaugurou novos meios de estudar a realidade que atualmente é vista como um tempo “moldado por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas” (PCN, 2001). Por fim, este movimento de renovação das práticas de ensino permitiu que fossem “incorporados temas, ações, sujeitos até então marginados do ensino” (FONSECA, 2008, 94-95).

Conforme já apresentado, nos anos 1990, surge as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tem como propósito nortear os sistemas de ensino em suas práticas educativas. Verifica-se que em ambos os documentos estão previstos uma série de conteúdos e conhecimentos que visam proporcionar ao educando um conjunto de elementos necessários para que estes possam “crescer como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seus papéis na sociedade” (PCN, 2001).

No tocante ao ensino de história, as DCNs incorporaram-na à base nacional comum do currículo, desse modo, a referida disciplina tornou-se um componente curricular obrigatório no ensino fundamental, fazendo parte da área de conhecimento das ciências humanas, ao lado da disciplina de geografia. Em virtude disso, os PCNs reafirmam a importância deste conhecimento na construção da identidade e no desenvolvimento pleno do educando, bem como estabeleceu os objetivos gerais e específicos, os conteúdos, critérios de avaliação e as orientações didáticas gerais para todos os ciclos do ensino fundamental e médio.

Logo no início, do texto, do PCNs é apresentada uma distinção entre o conceito de saber histórico e o saber histórico escolar, no caso, o primeiro é produzido nos centros de pesquisa, e o segundo constitui-se de um conjunto de conhecimentos de história relaborados, dentro do âmbito escolar, a fim de atender aos propósitos do processo pedagógico. Consequentemente, o ensino de história não deve se restringir aos métodos de pesquisa da história, pois ela também envolve ação reflexiva, isto é, traz uma mediação didática, onde todos os sujeitos da prática escolar reconstroem o conhecimento histórico.



Para o PCNs (1998) o ensino de história envolve três conceitos fundamentais: o fato, sujeito e o tempo histórico. O primeiro conceito diz respeito às iniciativas humanas significativas, destacadas pela escola, para análises de determinados eventos históricos. Já o segundo refere-se a todos os agentes sociais, como indivíduos ou grupos, que realizaram ações significativas. Por fim, o terceiro conceito engloba o estudo do tempo cronológico (calendário e datas), que apesar de ser importante, pois “possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo”, (PCN, 1998, p.37), não permite uma sólida compreensão dos fenômenos históricos. Portanto, torna-se necessário trabalhar também com outros tipos de tempos e “com a ideia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais”. (idem).

Cabe esclarecer que os níveis das durações temporais se relacionam com a percepção dos indivíduos sobre determinados períodos de estabilidades e transformações na sociedade. Assim, as mudanças são identificadas através dos acontecimentos pontuais (quedas de governos), pelos acontecimentos que possuem durações mais longas (duração de uma lei), ou pelos acontecimentos de longuíssimo tempo (relações de trabalho). Já os ritmos de duração são identificados pela velocidade das mudanças, desse modo, são identificados três tempos: o tempo do acontecimento breve que corresponde a um momento preciso (publicação de uma lei); o da conjuntura que se prolonga durante décadas (período de crise econômica) e o da estrutura que parece imutável (hábitos culturais).

As concepções acima apresentadas orientam o ensino de história e definem os fenômenos, sujeitos e os tempos históricos que serão trabalhados durante todo percurso escolar. Torna-se, então, necessário que a comunidade escolar recrie os conteúdos de história, adaptando as suas realidades, para poder garantir a realização de um trabalho pedagógico, comprometido em desenvolver nos alunos sólidas capacidades de compreensão do meio em que vive, de modo que este sujeito possa realizar escolhas e agir de maneira cidadã.

Partindo da realidade do educando e do momento histórico atual, os PCNs estabelecem como conteúdos, as recentes problemáticas (regionais, nacionais, mundiais) atuais, onde alunos e professores estão inseridos. Diante disso, o ensino de história deve partir do cotidiano do educando para explicar os fenômenos históricos. Tal fato poderá permitir que este compreenda as relações sociais e as diferentes histórias que se relacionam com a história nacional.

Tendo em vista que a proposta curricular do PCN (2001) divide os anos iniciais do Ensino Fundamental em dois ciclos. O ensino de história deve proporcionar, no primeiro ciclo (1º ao 3º ano), momentos de leitura sobre os diferentes tempos do presente, num determinado espaço; e no segundo ciclo (4º e 5º ano), propiciar estudos sobre histórias de outros espaços em tempos diferentes. A proposta ainda estabelece que os conteúdos históricos darão predomínio às questões urbanas, mas sempre articulando com as questões rurais.

Em síntese, percebe-se que o ensino de história é elemento fundamental, pois pode promover a compreensão da realidade social, a partir da reflexão crítica dos fatos históricos, o que vislumbra uma ação consciente para garantia de construção de sociedade mais justa e solidária (BERUTTI e MARQUES, 2009).

Para tanto, se torna importante que o professor, ao trabalhar o ensino de história, considere os conhecimentos prévios de seus estudantes, para introduzir temas e conteúdos. Dessa forma, ele perceberá que os estudantes possuem um entendimento da realidade social, que embora seja carregado de valores e normas cultivados por grupo social, representa a capacidade criativa do educando de ver e agir no mundo.

Outro ponto a ser considerado pelo professor, em sua prática educativa, diz respeito à aplicação e análise crítica das diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Estado. Conforme exposto acima, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, trazem concepções sobre como o ensino de história deve ser ministrado na educação básica (FONSECA, 2008). Prevê-se em tais documentos a inclusão da diversidade cultural no currículo, e isto é ponto positivo, pois evitaria a difusão de única história que não considera a pluralidade do povo brasileiro.

Apesar do DCNs e PCNs estabelecerem objetivos gerais para o ensino de história, percebe-se que nem tudo é efetivamente empregado nas instituições de ensino, logo o “currículo real é construído tendo por base série de processos e significado que envolve a cultura escolar e a vida cotidiana daqueles sujeitos” (FONSECA, p. 33, 2008). É neste currículo que os saberes históricos são problematizados e transmitidos. Contudo, a forma como tais conteúdos serão trabalhados, depende da forma como a escola e o professor, organizam e estruturam as ações didáticas e pedagógicas, pois todo ambiente escolar tem dinâmica cultural única fato que reflete no trabalho realizado por tais instituições.

Desse modo, pode coexistir num mesmo sistema e estabelecimento de ensino uma diversidade de formas de ensinar e aprender história. Tal fato é positivo, pois é no cotidiano escolar que poderão ser utilizados inúmeros fatos e fontes históricas que considerem a diversidade cultural da população. Logo um fato histórico, isto é acontecimento, poderá ser analisado por diferentes fontes históricas, como música, TV, livros, internet, etc. Para Fonseca (2008) a utilização de outras fontes históricas permite que as histórias, dos vários grupos sociais, étnicos e religiosos, sejam resgatadas e tal fato pode ampliar o leque de referências do educando e tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo e dinâmico.

Agora, para além do currículo e dos saberes a serem transmitidos, torna-se importante que o professor, em sua prática docente, esteja atento às novas pesquisas historiográficas, bem como adquira posição crítica a fim de proporcionar um ensino de história que possibilite:

a compreensão do eu, a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar a sociedade, o espaço, o conhecimento e a história. (FONSECA, 2008, p. 250).

Considerando as concepções curriculares sobre o ensino de história e de geografia, acima destacadas, no próximo tópico se abordará como a escola contempla estes componentes curriculares no cotidiano e, também, quais são os fatores que influenciam neste processo.

## **2.5. Realidade Escolar**

Atualmente, o acesso à educação básica (ensino obrigatório) é um direito público subjetivo (CF, 1988, art. 208, § 1) cabendo aos entes federativos oferecer gratuitamente as etapas da educação para educandos dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade<sup>1</sup> e, inclusive, para todos os que não tiveram acesso ao ensino na idade própria.

Assim sendo, o Estado deverá oferecer condições estruturais mínimas para que o ensino obrigatório seja amplamente oferecido e, tal fato, traz à tona a

---

<sup>1</sup> Instituída pela Lei nº 12.796/2013.

importância da formação de profissionais capacitados para atuar adequadamente na docência. No tocante a formação de professores, a LDB define que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, 1996, art. 62)

A garantia de professores de nível superior na educação básica significa um “avanço mundialmente consolidado de formação docente em nível superior” (PIMENTA, 2011, p. 44). O Estado brasileiro ao legitimar e assegurar a importância da formação docente em nível superior, para atuação na educação básica, possibilita que se criem mecanismos de valorização e desenvolvimento profissional (formação inicial e continuada) do professor, fato que, aliados a outras condições estruturais, poderá proporcionar a melhoria na qualidade do ensino oferecido.

Nesse cenário, pode-se observar que o professor, apesar de exercer uma profissão desvalorizada, ele ocupa uma posição estratégica na sociedade. Tardif (2014) argumenta, de maneira resumida, que os professores têm como função social: transmitir os saberes, historicamente acumulados pela sociedade, para os demais sujeitos. Para tanto, o professor mobiliza em seu cotidiano profissional uma diversidade de saberes que condicionam sua prática docente. Tais saberes são constituídos, ao longo da trajetória profissional e pessoal do docente, por isso, os saberes são sempre plurais, compósitos e heterogêneos. Além disso, os saberes são, principalmente, temporais, ou seja, “adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira<sup>2</sup>” (TARDIF, 2014, p. 102).

Levando em consideração que o trabalho docente, ao mesmo tempo em que modifica o sujeito professor, ele, também, modifica o seu saber trabalhar (TARDIF, 2014). O professor, às vezes sem perceber, está num constante processo de aprendizagem que reconstrói o seu trabalho. Isto pode ser considerado como ponto positivo, pois, para o professor desenvolver o ensino<sup>3</sup> e garantir aos educandos

---

<sup>2</sup>Para Tardif a carreira é “sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” e é, também, “fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos, bem como as ocupações que eles assumem” (2014, p. 81).

condições de aprendizagem e desenvolvimento, ele deverá enfrentar diferentes situações que “apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas” (NOVOA, 1993, p. 27, apud MIZUKAMI e REALI, 2002).

Além das situações que os professores lidam cotidianamente, estes, ainda, trabalham com diversidade de conhecimentos que às vezes fogem do seu campo de formação e atuação profissional. Este é o caso dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental que possuem uma dimensão peculiar do trabalho docente “qualificada de polivalência” (PHILIPPORT, 2013, p. 81).

Para Cruz (2012) a polivalência é uma construção histórica, onde o docente além de lecionar “todas as disciplinas do currículo dos anos iniciais da escolarização básica” (p. 24), ainda, deverá “relacionar os conhecimentos das disciplinas de referência e os conhecimentos didáticos pedagógicos” (p. 26-27). Apesar de o professor polivalente ter que ensinar todas as disciplinas previstas nos currículos, o que se verifica é que este “acaba focalizando o trabalho nas áreas de língua portuguesa e matemática, com ênfase no ensino da leitura e da escrita e das quatro operações matemáticas” (idem, 2012, p. 113). Desse modo, as demais disciplinas (artes, história, geografia, ciências, etc.) acabam sendo renegadas e quando aparecem são utilizadas, de maneira superficial e, como meio ou pretexto para atingir outros fins. Consequentemente, tais fatos corroboram com a visão: de que o docente desta etapa da educação se resume em ser um professor alfabetizador; e de que o educando deva aprender somente a ler e a escrever.

Sem a intenção de aprofundar neste assunto, é importante destacar que a profissionalidade polivalente é processo constitutivo contínuo, marcado por ambiente de tensão e ambivalência que influencia a carreira docente (CRUZ, 2012). Portanto, se o professor não cumpre com o estabelecido, isto deriva de uma diversidade de fatores como: formação acadêmica insuficiente; carência de cursos de formação continuada; imposição de sistemas de avaliação que legitimam a secundarização das áreas do conhecimento; falta de tempo para planejamento do ensino; etc.

Ainda que o trabalho docente seja complexo, Luckesi (2011) explicita que o professor necessita de um compromisso político e de competência técnica-profissional para exercer sua função social, por isso, torna-se necessário que o

---

<sup>3</sup>Neste trabalho compreende-se que o “ensino é atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre as pessoas” (TARDIF, 2014, p. 118), consequentemente, ensinar é criar e/ou organizar um ambiente educativo e interativo onde se possa atingir determinados objetivos educacionais.

docente conheça seu campo científico e se comprometa com a realização do ensino. Segundo o autor, ao professor lhe restam duas opções: “ou querer a permanência desta sociedade, com todas as suas desigualdades; ou trabalhar para que a sociedade se modifique” (LUCKESI, 2011, p. 146). E se esta última opção for à escolhida, o docente deverá assumir uma postura pesquisadora, crítica e reflexiva que permita questionar, refletir, reconstruir e conciliar as diretrizes curriculares nacionais com as necessidades dos educandos e da comunidade escolar.

Nesse contexto, compreende-se que o professor é uma das “pessoas responsável pela organização de seu trabalho” (FARIAS, 2008, p. 111), logo se faz necessário que ele reflita sobre sua profissão e planeje suas atividades educativas de modo a alcançar os objetivos estabelecidos para o ensino, pois, é através do planejamento que o professor “organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos fins, meios, forma e conteúdo” (idem, 106-107).

Entretanto, a realidade escolar, hora apresentada, evidencia que nem sempre são garantidas, ao professor, mínimas condições de trabalho. No caso, o ambiente físico das escolas encontra-se inadequado para o desenvolvimento do ensino e isto gera clima de insatisfação e violência entre os atores escolares. Aos professores, também, não são garantidas boas condições profissionais, verifica-se que o salário é insuficiente e, por isso, este amplia sua jornada de trabalho, na tentativa de garantir o sustento. Outro ponto de tensão na trajetória docente é o controle externo, a burocracia demasiada e a imposição de projetos educacionais que estabelece regras e formas de trabalho, muitas vezes impossíveis de serem alcançadas (GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 1998). Portanto, todo este cenário:

trazem como consequências o estresse docente, a queda na qualidade de sua aula, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica (GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 1998, p. 85).

Em síntese, com a democratização do ensino foi atribuída às escolas uma diversidade de expectativas e responsabilidades que, por sua vez, foram distribuídas aos professores – que nem sempre conseguem atendê-las devido, principalmente as condições de trabalho. Desse modo, garantir “condições dignas e favoráveis de trabalho é um direito fundamental do (da) professor (a)” (GERALDI, FIORENTINI, PEREIRA, 1998, p. 101).

Cabe destacar que o professor não trabalha sozinho, no caso, existem outros sujeitos da prática escolar que influenciam o desenvolvimento do ensino, são eles: estudantes, diretores, orientadores, coordenadores, secretários, servidores da limpeza e merenda, bem como a família e a comunidade. Logo, tais agentes configuram-se como elementos importantes, pois, cada um exercendo seu papel, poderá contribuir para realização, e melhoria da qualidade, do ensino.

Porém, torna-se necessário que as atividades destes atores estejam articuladas e integradas numa estrutura escolar, no qual, garanta uma gestão educacional efetiva que tenha como “foco a aprendizagem dos alunos e sua formação” (LUCK, 2011, p. 15). Sendo assim, uma gestão educacional de cunho democrático que age de maneira cooperativa e solidária, incentiva à participação de todos, e luta para melhoria na qualidade do ensino poderá cumprir a função social que atualmente é atribuída à escola.

Diante do todo exposto, este trabalho parte do entendimento que os profissionais da educação, as escolas e os sistemas de ensino, tem papel preponderante para o desenvolvimento de uma sociedade mais solidária, e se formos considerar o atual contexto social brasileiro, esta instituição torna-se não somente importante, mas, principalmente, necessária. Sendo assim, garantir um sólido ambiente de ensino-aprendizagem é favorecer o pleno desenvolvimento dos sujeitos, tanto daqueles que “aprendem”, quanto daqueles que “ensinam”, é ainda proporcionar um processo relacional onde todos possam se reconstruir e construir sua prática de liberdade que se expressa “numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (FIORI, 1967, apud FREIRE, 1987).

## METODOLOGIA

Neste capítulo estão descritos: a metodologia empregada, as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados, e os procedimentos de construção e análise dos dados. Como também, estão apresentadas as características da instituição de ensino analisada e os participantes do estudo. Assim sendo, tais procedimentos de construção da pesquisa foram necessários para atender os objetivos estabelecidos e poder proporcionar mais uma leitura sobre o processo de desenvolvimento do ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

### 3.1 Abordagem Metodológica

A pesquisa pode ser compreendida como instrumento intencional que possibilita analisar uma realidade concreta, a partir de referenciais teórico-metodológicos, estabelecidos *a priori* ou *a posteriori*, que poderão propiciar a compreensão e transformação desta realidade (PADUA, 2012).

A pesquisa é, então, uma atividade social histórica que permite construir e reconstruir o conhecimento, ou então solucionar problemas, a fim de tornar a ação humana mais adequada aos contextos e espaços.

Nesse sentido, a presente pesquisa que abordará o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da história e da geografia, pretende não somente promover um espaço de reflexão sobre esta realidade específica escolar, mas deseja também proporcionar espaço de inquietação para que, se possível, a realidade seja modificada ou aprimorada. Contudo, para realizar tal tarefa é importante seguir um método que estabeleça uma abordagem metodológica para fins de orientação da pesquisa.

Cabe esclarecer que o método não se compõe, apenas, de um conjunto de técnicas, portanto, o método “não pode se caracterizar como instrumento meramente formal, mecânico, descolado de um referencial teórico que o contextualize numa totalidade mais ampla” (PÁDUA, 2012, p. p.32).

Assim sendo, esta pesquisa segue a abordagem qualitativa, pois se acredita que esta abordagem pode propiciar uma melhor análise do fenômeno estudado, a luz dos significados atribuídos pelos sujeitos. Para Firestone (1987, apud MOREIRA 2011, p.42) a pesquisa qualitativa, então, “se preocupa mais com a compreensão do



fenômeno social, segundo a perspectiva dos atores, através de participação na vida desses autores”.

Ancorada na abordagem qualitativa, a presente pesquisa é de caráter descritivo, pois além de observar, descrever e registrar os significados atribuídos pelos participantes da pesquisa, ainda, os interpretou a partir de referenciais teóricos e conceituais presentes no capítulo II.

Por fim, é necessário comentar que o processo de construção de dados foi realizado a partir das seguintes técnicas de pesquisa: observação participante, pesquisa documental e entrevista estruturada. Tais instrumentos de construção de dados se tornaram importantes durante a pesquisa, pois proporcionaram visão mais integral sobre a realidade estudada.

### **3.2 Contexto de construção da pesquisa**

Considerando os objetivos da pesquisa – compreender o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da história e geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental – realizou-se uma observação participante numa instituição de ensino que oferta esta etapa da educação a fim de obter o maior número de informações e sentidos desta realidade. Desse modo, a observação “obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade” (MARCONI e LAKATOS, 2008, p. p. 76).

Desde início, optou-se por uma escola pública, visto que as instituições públicas, devido às determinações legais, poderiam apresentar todos os documentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, foram feitos os contatos, e, durante o segundo semestre do ano de 2014, foi realizado o Projeto 4 que é o estágio obrigatório curricular, no qual, culminou com a realização de observações em todos os anos iniciais do ensino fundamental, dedicando-se a cada ano, um período de duas semanas de observação, que ocorreram nas segundas, quartas e finais de semana, devido aos eventos escolares.

De posse do relatório das observações, identificaram-se pontos positivos e negativos, e dentro deste último ponto, em específico, chamou atenção o fato dos educandos não terem tido aulas de história e geografia e sequer lhes sido apresentado alguns conteúdos e conceitos referentes às estas áreas do conhecimento. Conforme já destacado, tais disciplinas constituem-se como

componentes curriculares obrigatórios e, por isso, a princípio, devem ser trabalhadas no contexto escolar e, principalmente, na sala de aula que se configura como um “micromundo, uma microcultura, com certos vínculos e determinada organização social [...] o que acontece na sala de aula é influenciado pelo que acontece em outros níveis de organização social e cultural” (MOREIRA, 2011, p. p.16).

Nesse sentido, a sala de aula é o espaço onde o conhecimento é transmitido, refletido, construído e internalizado, e, considerando, as interrelações que este espaço guarda com as concepções de ensino, cultura e avaliação, a sala de aula configura-se como elemento de construção das identidades tanto do educando, como a do educador, que em sua prática docente, constrói sua profissionalidade.

Após a elaboração do relatório de observação, observou-se a necessidade de voltar ao campo de pesquisa e descobrir os motivos pelos quais os conteúdos de história e geografia não estavam sendo devidamente abordados na prática escolar. Desse modo, foi realizada uma entrevista estruturada com os participantes do estudo a fim de obter as representações, conhecimentos e significados que estes guardam em torno das disciplinas de história e de geografia.

Além disso, ainda foram analisados documentos referentes ao currículo da educação básica do Distrito Federal, os documentos da escola, dentre eles o Projeto Político Pedagógico e, por fim, analisados o documento pessoal ‘diário da pesquisadora’ que relata as práticas de ensino ocorridas durante a observação.

Verifica-se que tais instrumentos de construção de dados foram importantes, pois permitiram resgatar e confrontar as concepções de ensino, cultura e avaliação, prescritas nos documentos e na fala dos docentes, com a práxis escolar realizada.

A seguir serão apresentadas, de maneira aprofundada, as características da instituição de ensino, dos participantes do estudo e, também, as técnicas de construção de dados utilizadas.

### **3.2.1 Caracterização da escola**

A presente escola está localizada em Brasília-DF, especificamente, na Asa Sul. Ela oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, no período matutino e vespertino, além de oferecer ensino inclusivo. Atualmente, a instituição tem cerca de

300 alunos, com idades de 06 a 14 anos, oriundos de diferentes regiões administrativas do DF e também de cidades do entorno.

A escola possui corpo gestor, eleito de forma democrática, formado por oito profissionais da educação, sendo que a maioria é composta por professoras. O corpo docente corresponde a 16 professoras que trabalham meio período. Verifica-se que algumas professoras trabalham na instituição há mais de 5 anos e, por isso, guarda sentimento de identidade com a instituição. Já a equipe da limpeza, refeição e segurança, possui nove profissionais distribuídos em diferentes setores da escola.

No tocante a infraestrutura física, a escola conta com oito salas de aula, sala de informática, sala de recursos, sala de professores, duas salas para equipe gestora, secretaria, dois banheiros infantis, um banheiro adaptado, banheiro para os professores, pátio, cantina, horta, sala de aula adaptada para leitura e, por fim, espaço para os servidores da limpeza e segurança. Além disso, a escola dispõe de duas mesas de tênis, e de pebolim, além de armários com brinquedos.

Cabe esclarecer que além da escola ser limpa e organizada, todas as instalações elétricas e hidráulicas estão bem conservadas. Fora isto, a estrutura física da escola encontra-se adaptada para as crianças com deficiência e isto possibilita a livre circulação de tais educandos em todos os espaços da escola.

### **3.2.2 Caracterização dos participantes do estudo**

Para atender aos propósitos da pesquisa, foi realizada a técnica de entrevista que pode ser considerada como “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2012, p. 109). No caso, a entrevista permitiu captar os conhecimentos e as visões que as participantes do estudo tinham sobre o ensino de história e geografia.

Sendo assim, foram realizadas entrevistas estruturadas com as docentes que, no período da observação, eram as professoras regentes. A escolha destas professoras específicas teve como propósito: confrontar as visões e conhecimentos destas em relação à prática docente que elas realizaram.

A princípio desejava-se realizar entrevistas com todas as professoras, porém uma delas entrou em licença médica e isto inviabilizou a realização da entrevista

com a mesma. No total, foram realizadas quatro entrevistas com professoras do 1º, 2º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, conforme apresentado no quadro abaixo.

**QUADRO 1**

<b>Participantes</b>	<b>Gênero</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de Magistério</b>	<b>Tempo de magistério na instituição</b>	<b>Ano em que atua</b>
Participante 1	Feminino	Pedagogia com pós-graduação na Educação Infantil	28 anos	4 anos	1º ano
Participante 2	Feminino	Pedagogia com especialização nos anos iniciais	32 anos	5 anos	2º ano
Participante 3	Feminino	Pedagogia com pós-graduação na Educação Infantil	15 anos	2 anos	4º ano
Participante 4	Feminino	Geografia	26 anos	2 anos	5º ano

Elaborado pela autora

### **3.3 Procedimentos de construção de dados**

A seguir estão descritos os procedimentos realizados para construção e coleta de dados para efetivação da pesquisa.

#### **3.3.1 Observação participante**

Segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 76) “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Nesse propósito, a presente observação participante serviu para investigar uma realidade escolar e retirar dela pontos de discussão e reflexão.

As observações, fruto do estágio obrigatório curricular, foram realizadas no segundo semestre de 2014, especificamente, nas segundas e quartas-feiras, no período matutino, das 07h30min às 12h30min, em uma escola pública localizada em Brasília. No caso, foi destinado, a cada ano do EF, um total de quatro dias de observação, que se concretizaram em duas semanas. Tais observações, ainda, foram realizadas nas salas de aula e em demais espaços da escola, como pátio interno e externo, cantina e sala dos professores.

Nas primeiras duas semanas se observou a turma do primeiro ano do EF, cuja professora leciona na escola há quatro anos. A turma é composta por 25 alunos (15 meninos e 10 meninas) que tem idade entre seis e sete anos.

Nas semanas seguintes, ocorridas no final de setembro e início de outubro de 2014, foi observada a turma do 2º ano que é composta por 24 estudantes (12 meninos e 12 meninas), com idades entre sete e oito anos. .

Posteriormente, foi observada a turma do 3º ano, durante o mês de outubro de 2014. A turma contém 18 estudantes (10 meninos e 8 meninas), sendo que destes três tem deficiência comprovada por laudo médico-psicológico.

As observações realizadas na turma do 4º ano foram feitas no final de outubro e início do mês de novembro de 2014. A referida turma é composta por 23 estudantes (15 meninas e 8 meninos), sendo que dois destes alunos tem deficiência.

Por fim, a última observação, realizada no mês de novembro, ocorreu na turma do 5º ano que é composta por 18 alunos, com idade entre 10 a 14 anos. Como na sala há alunos com deficiência, esta tem número reduzido de estudantes.

Após a realização das observações foi elaborado o documento diário da pesquisadora que deu origem ao relatório final que explicita o cotidiano escolar, como também, apresenta todas as atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Além disso, o diário apresenta, no final, os pontos que chamaram atenção e que precisam ser aprofundados para gerar ideias e propostas que tenham por objetivo melhorar a qualidade do ensino no DF.

### **3.3.2 Pesquisa Documental**

Para atender aos propósitos da pesquisa, tornou-se necessário também conhecer as orientações legais e operacionais, bem como os referenciais teórico-metodológicos que orientam o trabalho docente e, também, os estabelecimentos de ensino que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal.

O primeiro documento analisado foi o “Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal - 2012” que, atualmente, estabelece as diretrizes curriculares para esta etapa na educação. Este documento curricular é organizado num conjunto composto por 08 (oito) Cadernos. No caso, analisaram-se, apenas, os cadernos: Pressupostos Teóricos; e Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Pois, estes poderiam explicitar quais orientações norteiam o trabalho docente e o escolar.

Como o Currículo em Movimento do DF esclarece que para ser concretizado é necessária sua integração junto ao Projeto Político Pedagógico da escola, tornou-se importante conhecer e identificar as orientações operacionais que estão estabelecidas neste documento escolar.

Assim sendo, analisou-se o PPP da escola que apresenta em seu conteúdo a história e as características da comunidade escolar, como também, descreve todas as metas e os projetos que a escola desenvolve.

Ainda, para atender aos propósitos da investigação foi analisado, por último, o diário da pesquisadora que é composto por relatório final, no qual, aponta todas as informações colhidas durante o período de observação na escola.

Em síntese, a análise de cada documento foi de fundamental importância, pois permitiu contrastar as normas estabelecidas nos documentos oficiais com a realidade escolar e, tal fato, veio a contribuir para a realização da pesquisa, no sentido, de verificar a forma como as disciplinas de história e de geografia estão sendo trabalhadas.

### **3.3.3 Entrevista**

Com o propósito de identificar os conhecimentos e as representações das docentes acerca do processo de ensino-aprendizagem de história e da geografia, foi utilizada a técnica de entrevista estruturada que tem como característica seguir “um roteiro previamente estabelecido” (MARCONI e LAKATOS, 2008, p. 82).

Sendo assim, elaborou-se um roteiro de perguntas, com três categorias de questões que, por sua vez, se dividiram em perguntas simples e abertas, que visavam nortear as repostas e estimular a fala das docentes para que estas contassem suas experiências e visões acerca da temática estudada.

A primeira categoria de questões denominada de “Apoio ao Trabalho” pretendeu identificar o tipo de apoio que as professoras recebem da secretaria de educação, da escola e da família para desenvolver o trabalho, ainda, se quis perceber se estes apoios estão atrelados ao ensino de história e geografia. Foi destinada a esta categoria um total de quatro perguntas, são elas:

- A secretaria de educação disponibiliza cursos de capacitação e treinamento?

- Estes cursos estão atrelados com o desenvolvimento do ensino, em especial, das disciplinas de história e geografia?
- Você recebe algum tipo de apoio da escola, família e da secretaria para desenvolver seu trabalho?
- No caso, das disciplinas de história e da geografia, você acredita que se fazem necessários maiores conhecimentos, recursos e materiais para desenvolver o ensino destas disciplinas?

Já a segunda categoria “Ensino de Geografia” se quis ver os conhecimentos e as visões que as professoras guardam sobre esta área do conhecimento. Além disso, desejava-se situar como as docentes planejam, executam e avaliação o processo de ensino-aprendizagem de geografia. Logo, foi destinada a esta categoria um total de 8 questões, são elas:

- O que é geografia?
- Qual é a importância do conhecimento geográfico para os anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Como você trabalha com os conteúdos de geografia?
- Quais recursos e materiais você utiliza?
- Quais conteúdos e conceitos da geografia você trabalha?
- Como ocorre a avaliação da disciplina de geografia?
- Qual é o tempo destinado à preparação, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem de geografia?
- Qual sua opinião sobre a disciplina de geografia?

Assim como na segunda categoria, a terceira tinha como intento verificar a compreensão das professoras em relação ao “Ensino de História”, como também, identificar o modo como elas trabalham com os conteúdos e os conceitos. Em virtude disso, foi destinada a esta categoria um total de 8 questões:

- O que é história?
- Qual é a importância do conhecimento histórico para os anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Como você trabalha com os conteúdos de história?
- Quais recursos e materiais você utiliza?
- Quais conteúdos e conceitos da história você trabalha?
- Como ocorre a avaliação da disciplina de história?

- Qual é o tempo destinado à preparação, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem de história?
- Qual sua opinião sobre a disciplina de história?

Cabe comentar que a elaboração das categorias de questões pretendia atender os objetivos específicos traçados para a pesquisa.

### **3.4 Procedimentos de análise dos dados**

Tendo em vista que esta pesquisa utilizou três tipos de instrumentos de construção de informações empíricas – observação participante, análise documental e entrevista estruturada – torna-se necessário explicitar o procedimento de análise desses, conforme pode ser verificado a seguir.

#### **3.4.1 Observação participante**

A observação participante foi realizada durante o estágio supervisionado, totalizando 120 horas, e os resultados dessas observações foram registrados no diário da pesquisadora que apresenta as atividades do dia-a-dia da escola e, também descreve as impressões obtidas. Mas, como esta pesquisa tem como foco a análise do diário da pesquisadora e, não a análise da observação, propriamente dita, nos tópicos a seguir se descreverá os instrumentos de análise deste documento.

#### **3.4.2 Pesquisa documental**

A pesquisa documental se concretizou na análise de três documentos – Currículo em Movimento, Projeto Político Pedagógico, Diário da Pesquisadora – desse modo, foram utilizados instrumentos de análise distintos.

Para análise do documento “Currículo em Movimento” foi realizado os seguintes passos: identificação das concepções atreladas ao ensino de história e de geografia; transcrição e síntese das concepções; e, elaboração de um quadro contendo as orientações relativas à temática.

Já o documento “Projeto Político Pedagógico da Escola” foi analisado da seguinte forma: identificação de metas, projetos e objetivos relacionados aos conteúdos de história e geografia; transcrição das informações colhidas; e síntese das informações com a elaboração de quadro.



Por fim, a análise do “Diário da Pesquisadora” obedeceu aos seguintes procedimentos: transcrição das vivências durante o período de observação; identificação dos conteúdos (atrelados as suas respectivas disciplinas) trabalhados no cotidiano escolar; elaboração de tabela contendo a quantidade de conteúdos trabalhados; comparação do número de conteúdos entre as disciplinas; e, por fim, elaboração de um quadro contendo os principais pontos de discussão.

### **3.4.3 Entrevista**

Para análise da entrevista foi adotado os seguintes procedimentos: elaboração de quadro contendo todas as respostas; resumo das respostas de cada pergunta; resumo das categorias de questões; elaboração de quadro contendo o resumo das categorias de questões.

Cabe destacar que as informações obtidas serão analisadas a luz da técnica de análise de conteúdo que pode ser compreendida como:

técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações (GIL, 152).

Nesse sentido, a análise de conteúdo busca confrontar as informações obtidas com as informações já existentes, fato que “pode-se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa” (GIL, p. 153).

O presente capítulo descreveu todas as técnicas e métodos utilizados para concretização deste trabalho, tais instrumentos tornaram-se peças importantes, pois permitiram adquirir leque de informações que ampliaram as visões sobre o ensino de história e de geografia. Assim sendo, no próximo capítulo estarão descritas as análises das informações obtidas durante a pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo estão apresentados os resultados da pesquisa e, também, a discussão destes resultados a luz dos referenciais teóricos apresentados no capítulo II. Além disso, os resultados foram contrastados para poder identificar como o ensino de história e o ensino de geografia estão sendo trabalhados na escola.

### 4.1. O que diz o Currículo em Movimento

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal é plano curricular, elaborado com a participação da sociedade civil, dos centros de pesquisa e das escolas, que visa atender as necessidades e aos anseios desta população. Sendo assim, o sistema de ensino do Distrito Federal cumpre a sua responsabilidade, em assegurar o artigo 26 da LDB, no qual, define que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

A fim de assegurar a base diversificada, o sistema de ensino do DF, por meio do Currículo em Movimento, explicita uma diversidade de concepções, pressupostos, regras e objetivos que deverão nortear as práticas educativas dos estabelecimentos de ensino na região.

O documento<sup>4</sup> define que a educação básica “é direito indispensável para o exercício da cidadania” (DF, 2013, p.10) e, por isso, o Distrito Federal tem como objetivo geral para educação básica “oportunizar a todos (todas) os (as) estudantes, indistintamente, o direito de aprender” (idem, 2013, p.12) para que, enfim, os sujeitos tornem-se “cidadãos capazes de reflexão e ação” (idem, 2013, p. 79).

Verifica-se que o objetivo estabelecido no referido documento assemelha-se com o estabelecido nas diretrizes e bases da educação, no qual, define que o Estado, representado pelas instituições de ensino, deverá garantir “a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem” (PCN, 1998, p. 27).

---

<sup>4</sup> Todas as informações colhidas do Currículo em Movimento do Distrito Federal foram sistematizadas no quadro apresentado no Apêndice A deste trabalho.

Nesse sentido, compreende-se que o objetivo da educação básica é proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem onde o educando tenha condições de desenvolver e exercer sua cidadania.

Para tanto, o currículo analisado incorpora “elementos culturais cada vez mais amplos, como facetas de uma educação integral” (SACRISTAN, 2000, p. 58). Desse modo, este plano curricular não pretende, apenas, abordar as áreas clássicas do conhecimento científico, mas, também incorporar noções de “higiene social, de educação para o trânsito, de educação sexual, [...], etc.” (idem).

Tal ponto é mais bem evidenciado na escolha dos eixos transversais – “Educação para a Diversidade e Cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos e, Educação para a Sustentabilidade” (DF, 2013, p. 36) – que são considerados como eixos integradores do conhecimento.

O sistema de ensino do DF relata que para alcançar o objetivo da educação básica e garantir a implementação de todos os conteúdos e conhecimentos, se faz necessário atender os princípios epistemológicos (Unidade Teórica e Prática; Contextualização; Interdisciplinaridade e; Flexibilização) e, principalmente, superar os paradigmas, de modo a:

ampliar horizontes da formação humana para além da apreensão cognitiva da memorização/ (re) produção de conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, algo que extrapola a ampliação de tempos e espaços no ambiente escolar. (DF, 2013, p. 59).

Segundo o sistema, o processo de superação de paradigmas só pode ser efetivado no contexto de educação integral que “não pretende substituir o papel e a responsabilidade da família, ou do Estado, ou ainda sequestrar o educando da própria vida, mas que vêm a responder às demandas sociais de seu tempo” (DF, 2013, p. 25). Neste ponto, a função social da escola fica evidenciada, no caso, estas deverão ampliar os tempos, espaços e oportunidades educacionais (DF, 2013).

Acredita-se que tal fato pode ser considerado como ponto positivo, pois – levando em consideração a desigualdade social brasileira – para a maioria dos cidadãos a escola é a única oportunidade cultural do indivíduo se desenvolver, aprender e se apropriar do conhecimento e da cultura.

Com relação à função do currículo, o sistema de ensino esclarece que este deverá “desenvolver o senso crítico e a autonomia intelectual” (DF, 2013, p. 14), por

conta disso, no documento está explícito que o currículo segue a teoria crítica e pós-crítica do currículo porque têm a intenção “de que o currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento” (idem, p. 22).

Para Silva (2013), as teorias críticas e pós-críticas contribuíram para demonstrar que o currículo não é um objeto neutro e inerte, muito pelo contrário, todo currículo envolve diversas:

relações de poder e disputas de sentido, que envolvem a escolha e/ou o preterimento de determinados conteúdos, bem como as ideias que são afirmadas ou negadas no processo de construção e legitimação do conhecimento (p. 862).

Assim sendo, incorporar estas teorias no currículo permite que as concepções educativas venham ao encontro da promoção de ensino crítico, reflexivo e emancipador que possibilite despertar/ampliar a consciência dos estudantes sobre os processos de reprodução social e imposição existente (SILVA, 2005).

O Currículo em Movimento, ainda, explicita que sua fundamentação teórico-metodológica está assentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, pois estas apresentam:

“elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos” (DF, 2013, p. 31-32).

Saviani (2012) argumenta que a pedagogia: histórico-crítica está embasada no materialismo histórico dialético de Marx. Além disso, esta perspectiva guarda afinidades com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vygotsky. O teórico, ainda, esclarece que esta pedagogia tem como foco garantir que a prática social seja “o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa” (idem, p. 160), ou seja, o professor e o aluno deverão retirar da prática social, elementos que servirão como objetos de estudo e problematização no cotidiano escolar.

A psicologia histórico-cultural, embasada nos pressupostos de Vygotsky, compreende que o sujeito é um ser histórico e social que “se constitui na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, na relação com o outro, construindo e reconstruindo permanentemente a subjetividade social e a subjetividade individual”

(MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, apud, PILETT, 2013, p. 64). Sendo assim, a educação escolar, baseada nesta perspectiva, se caracteriza:

como um processo de humanização, que permite aos homens o desenvolvimento de suas aptidões, numa apropriação das obras da cultura historicamente constituídas pela humanidade, através das relações sociais estabelecidas (LEONTIEV, 1978, apud, PILETTI, 2013, p. 87).

A escolha das duas fundamentações teórico-metodológicas, acima abordadas, pode ser considerada como elemento favorável para construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária, visto que poderá contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos e, principalmente, propiciar um ambiente de aprendizagem crítico e significativo, onde o educando tenha condições de se apropriar dos elementos culturais e desenvolver sua subjetividade.

O Currículo em Movimento define como forma de organização do ensino fundamental o sistema de ciclos que são considerados “como organizações escolares propostas como políticas públicas que buscam garantir as aprendizagens dos (das) estudantes num processo de inclusão educacional” (DF, 2013, p. 12). Para Boas, Pereira e Oliveira (2012) a adoção do ciclo possibilita que os sujeitos construam seus percursos escolares sem “percalço, sem interrupções e sem adiamentos”. Os PCNs, ainda, definem que os ciclos podem:

favorecer uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilitar aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona em transmitir (BRASIL, 1998, p. 42).

Deste modo, o currículo esclarece que adoção do sistema de ciclos somente faz sentido dentro de uma concepção de avaliação formativa que se comprometa com o processo de ensino-aprendizagem e não com a classificação e competição entre os estudantes. Tal ponto pode ser considerado como elemento positivo, pois a avaliação deve contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, servindo como meio para encorajá-los ao invés de desestimulá-los no percurso escolar.

Por fim, o currículo explicita que para alcançar todos os pressupostos e metas elencadas se faz necessário garantir uma gestão democrática nas escolas, para que estas se organizem em “torno de relações sociais e pedagógicas mais dialogadas e cooperativas” (DF, 2013, p.66). Tendo em vista este fato, o currículo

estabelece como princípios da prática educativa democrática: a integralidade, intersectorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada (idem, p.11).

Luck (2011) explicita que a gestão democrática permite que se crie um ambiente de “relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar” (p. 58). Sabe-se que é através da participação que se poderá lutar e construir uma escola de qualidade que tenha como “foco a aprendizagem dos alunos e sua formação” (idem, p. 15). A identificação do princípio de gestão democrática no documento curricular já representa um avanço no sentido de assegurar a voz e as necessidades dos agentes escolares.

Diante do exposto, percebe-se que o currículo do sistema de ensino do Distrito Federal apresenta alguns elementos e pressupostos inovadores que podem proporcionar a criação de um ambiente de ensino-aprendizagem mais adequado aos novos contextos sociais e educacionais. No entanto, conforme relata Goodson (1995) nem tudo o que é prescrito é o que aprendido, e é o que acontece.

Portanto, será que o currículo está sendo posto em prática? Como ele está sendo desenvolvido? E como será que as disciplinas estão sendo trabalhadas? Os capítulos subsequentes pretendem responder tais perguntas, pois irão relatar como este currículo está sendo desenvolvido no cotidiano escolar, bem como apresentará a forma como o ensino de história e o ensino de geografia estão sendo trabalhados.

#### **4.2. O que diz o Projeto Político Pedagógico**

O Currículo em Movimento define que sua concretização depende da sua presença nos projetos políticos pedagógicos<sup>5</sup> (PPP) das escolas do DF. Desse modo, foi realizada a análise do PPP da escola para detectar objetivos, atividades e metas que se relacionam com o ensino de história e o ensino de geografia.

No início do documento, a escola analisada apresenta alguns pontos que servirão como elementos norteadores da prática educativa, durante o triênio 2014/2017. Verifica-se que tais elementos (vide quadro 2) em muito se relaciona com o estabelecido tanto no Currículo em Movimento, como no currículo nacional.

---

<sup>5</sup> O Projeto Político Pedagógico está estabelecido no artigo 12 da lei nº 9394/1996 que define que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica.

QUADRO 2

<b>Elementos norteadores da prática escolar segundo o PPP da escola analisada</b>	
<b>Valores</b>	Ética, qualidade e inovação.
<b>Missão</b>	A escola busca ser ambiente com estrutura organizacional favorável à apropriação do conhecimento socialmente construído, imbuída em preceitos humanístico-filosóficos com a finalidade de formar cidadãos críticos e comprometidos com o conhecimento humano, científico, tecnológico e ambiental, capazes de superar os desafios do século XXI.
<b>Visão</b>	Queremos ser reconhecidos como escola de referência no DF, pela excelência de nosso trabalho, pelo compromisso e consciência de todos os segmentos no cumprimento do dever, por desenvolver no aluno a competência do saber ser, saber aprender, saber fazer associadas às atitudes humanísticas, crítica, ética e que valoriza os profissionais que aqui atuam.
<b>Objetivos</b>	Garantir o cumprimento do Currículo em Movimento e desenvolver projetos pedagógicos facilitadores da aprendizagem.

Elaborado pela autora

A missão e a visão da escola, por exemplo, ao situar que está procurando formar cidadãos críticos e comprometidos, acaba retomando os objetivos identificados no Currículo em Movimento que é "oportunizar a todos (as) estudantes, indistintamente, o direito de aprender" (DF, 2012, p. 12) e formar "cidadãos capazes de reflexão e ação" (idem, p. 79). A adequação do PPP com o currículo, ainda, se observa nos objetivos que a escola define que é garantir, sobretudo, o cumprimento do currículo. Ao longo do projeto, a escola explicita alguns objetivos, projetos e metas que deverão ser cumpridas no triênio 2014/2017.

Levando em consideração os objetivos da presente pesquisa, torna-se importante destacar que este trabalho analisou, apenas, os projetos que direta ou indiretamente se relacionavam ao ensino de história e ao ensino de geografia.

Primeiramente, se faz necessário comentar que a elaboração de projetos de trabalho constitui-se "uma forma possível de reconciliar ação e conhecimento" (FONSECA, 2010, p. 124), na medida em que a prática pedagógica passa a ser construída, planejada e analisada por todos os sujeitos que, juntos, terão a possibilidade de reconstruir o conhecimento. Para Fonseca (2010), os projetos são importantes, pois "facilitam e implicam a busca, o contato com fontes diversas, democratizando o conhecimento, o acesso e a crítica à história, ampliando as possibilidades temáticas e a compreensão histórica" (p. 124).

Entretanto, embora a escola, por meio do PPP, estruture sua proposta pedagógica na metodologia de projetos não foi possível identificar alguns elementos que compõe, a princípio, esta metodologia. Dentre os elementos não identificados, encontra-se: as justificativas, os objetivos, a metodologia de desenvolvimento, o cronograma de atividades, os recursos, as fontes e referências utilizadas. Sendo assim, torna-se necessário que a escola reavalie suas propostas de metodologia de projetos a fim de que os objetivos sejam, de fato, alcançados.

Em relação aos projetos encontrados foram identificados apenas dois que se relacionavam ao ensino de história e ao ensino de geografia. O primeiro projeto é o “Conhecendo meu povo, meu país” que está estabelecido na meta de nº 8 (vide quadro nº 3). Infere-se que este tem como objetivo geral proporcionar um ambiente de aprendizagem onde o educando possa conhecer e valorizar a cultura brasileira.

**QUADRO 3**

<b>Síntese das informações colhidas no PPP sobre o projeto “Conhecendo meu povo, meu país”</b>				
<b>Meta</b>	<b>Nome</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Período de Execução</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Meta nº8</b>	Realizar o projeto "Conhecendo meu povo, meu país".	Incentivar o conhecimento da cultura regional brasileira; Envolver todos os segmentos da comunidade escolar; Realizar a festa das regiões.	3º bimestre do ano letivo	Através da participação e envolvimento

Fonte: PPP da escola

Acredita-se que a realização deste projeto é ponto positivo, pois pode permitir que o educando se situe “no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar a sociedade, o espaço, o conhecimento e a história” (FONSECA, 2008, P. 250).

No entanto, o curto período de tempo em que o projeto, possivelmente, será realizado, chama atenção. No caso, acredita-se que um bimestre<sup>6</sup> é tempo insuficiente para lidar com toda complexidade dos aspectos históricos, culturais e geográficos brasileiros. Como também, é tempo insuficiente para trabalhar com os conteúdos e objetivos estabelecidos nos planos curriculares. O que tudo indica é

<sup>6</sup> 50 dias letivos.



que a falta de especificação dos elementos da metodologia de projetos pode ter prejudicado o planejamento de tempo adequado.

O projeto, ainda, enfatiza que será realizada uma festa, intitulada de Festa das Regiões, como meio de envolver a comunidade escolar e, de certa forma, relacionar os conhecimentos adquiridos sobre a cultura brasileira. Sabe-se que a realização de festas e rituais cívicos nos espaços escolares é instrumento notório na história da educação brasileira. Inicialmente, a realização destas atividades tinha o propósito de formar “o cidadão patriótico” (PCN, 2001, p. 22) e, principalmente, “veicular uma história nacional” (BITTENCOURT, 2011, p. 60). Nos dias de hoje tais eventos cívicos e festividades têm sido resignificados e, isto se deve, em parte, pelos movimentos de renovação das práticas de ensino. Todavia, observa-se que de tais atividades, ainda, são realizadas para construir uma noção de patriotismo e de cidadania que não permite a crítica reflexão da realidade.

Com relação à escolha do critério de avaliação – participação e envolvimento – percebe-se que embora este seja válido, não dá para saber ao certo se estará avaliando o corpo docente, discente, a escola ou até mesmo a aprendizagem. Portanto, torna-se importante que a escola reformule este critério de avaliação para não realizar avaliações inadequadas.

O projeto “Conhecendo o Distrito Federal” (vide quadro 5) está colocado na meta de nº9 e, provavelmente, pretende proporcionar um ambiente de aprendizagem, onde os alunos poderão conhecer alguns pontos do Distrito Federal e relacionar esta vivência com os conteúdos de história e de geografia.

**QUADRO 4**

<b>Síntese das informações colhidas no PPP sobre o projeto “Conhecendo o DF”</b>				
<b>Meta</b>	<b>Nome</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Período de Execução</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Meta nº9</b>	Realizar o projeto "Conhecendo o Distrito Federal"	Promover saídas pedagógicas para os alunos do 4º ano pelos principais pontos turísticos da cidade; Desenvolver os conteúdos do currículo de história e geografia para o 4º ano.	Ano letivo de 2014/2016	Após cada atividade realizada

Fonte: PPP da escola

Verifica-se que a promoção de saídas pedagógicas com o propósito de desenvolver os conteúdos estabelecidos no currículo pode ser considerada como ponto positivo, pois permitirá que os estudantes relacionem os conhecimentos com a realidade, dando a aprendizagem um caráter significativo. Inclusive, o currículo do DF explicita a necessidade das escolas oportunizarem pesquisas de campo em locais onde “os estudantes possam analisar, avaliar e aplicar os conhecimentos construídos” (DF, 2013, p. 102).

No entanto, a narrativa apresentada no objetivo do projeto dá a impressão de que os conteúdos não estão sendo trabalhados, pois eles estão presentes no currículo e não na prática cotidiana escolar que, em tese, deverá trabalhar com todos os componentes curriculares obrigatórios. Além disso, no texto está explícito que os estudantes irão conhecer “pontos turísticos da cidade”, mas de qual cidade o projeto se refere? No caso, o Distrito Federal, não é uma cidade, e sim um Distrito que é composto por mais de 30 regiões administrativas (cidades).

Santos (2012), em relação ao ensino de história no Distrito Federal, esclarece que há predomínio pelo conhecimento de Brasília, em detrimento das demais regiões administrações que, muitas vezes, são representadas “como meras extensões de Brasília, como cidades-dormitórios ou como uma periferia violenta e distante” (p. 51). Desse modo, evidencia-se uma exclusão que legitima a hegemonia de algumas cidades e classes sobre as outras, que acabam sendo esquecidas, juntamente com sua história e dos diferentes sujeitos que vivem neste espaço.

Assim sendo, se faz importante que a escola promova o conhecimento (e saídas de campo) das cidades e não de uma cidade só, principalmente, por que os educandos da escola vêm de localidades diferentes. Logo, proporcionar um ambiente de aprendizagem onde os educandos possam estudar suas cidades, torna-se importante, pois a cidade é:

um espaço geográfico, um conjunto de objetos e ações, que expressa o lugar de existência das pessoas (...) um lugar onde se produz um modo de vida, é o lugar onde se exerce no cotidiano a cidadania; (...) é um lugar que abriga, produz e reproduz culturas (CAVALCANTI, 2008, p. 66, 67, 71, apud, LEITE, 2012, p. 55).

Nessa perspectiva, estudar a cidade, enquanto lugar de formação, permitirá que o educando fortaleça seu laço de identidade e pertencimento com o lugar e desenvolva a habilidade de percepção, leitura e compreensão do espaço, pois,

“compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem” (CALLAI, 2012, p. 71).

Outro ponto que chama atenção é o fato do projeto somente ser realizado no 4º ano do ensino fundamental. Embora o currículo estabeleça que tal etapa deva apresentar com mais profundidade a história e a geografia do DF. Compreende-se que a restrição dos outros anos no projeto, diminui as possibilidades dos demais estudantes obterem esta aprendizagem, que pode ampliar o conhecimento do educando sobre o lugar em que vive e, principalmente, fortalecer a identidade e pertencimento dele com este espaço.

Para Callai (2005) a afirmação da identidade e a ideia de pertencimento com o lugar vai ao confronto do movimento de homogeneização, propiciado pelo fenômeno da globalização, que legitima a supremacia de determinada cultura em relação às demais. Logo, ter a compreensão destes aspectos é fundamental para que “qualquer um entender-se como sujeito que pode ter, em suas mãos, a definição dos caminhos da sua vida, percebendo os limites que lhe são postos pelo mundo e as possibilidades de produzir as condições para sua vida” (idem, p. 242).

Em síntese, a opção pela metodologia de projetos pode facilitar o trabalho educativo no interior das instituições de ensino. Porém, observou-se que os projetos elaborados pela escola apresentam algumas inconsistências. No caso, se faz necessário que a escola explicita melhor as características do projeto, para que enfim os objetivos possam ser alcançados e avaliados.

Até agora se observou os pressupostos e os projetos prescritos que norteiam o trabalho educativo no interior da escola. Nós próximos tópicos se relatará e discutirá a realidade da escola, baseada no documento “Diário da Pesquisadora”.

#### **4.3. O que a realidade escolar demonstra**

Primeiramente, é necessário pontuar que a realidade vivenciada na escola foi traduzida no documento ‘diário da observadora’ que, por sua vez, foi sistematizado no quadro abaixo (vide quadro 4) que apresenta as principais informações obtidas durante o estágio supervisionado.

**QUADRO 5**

<b>Síntese do Diário da Pesquisadora</b>
Quantidade excessiva de exercícios mecânicos.
Poucos momentos de diálogo.
Dos 36 conteúdos explícitos das disciplinas, abordados em sala de aula, ao longo do estágio, nenhum era relativo à geografia.
Dos 36 conteúdos explícitos das disciplinas, abordados em sala de aula, ao longo do estágio, somente um conteúdo estava relacionado a história, ou seja, 3% do total de conteúdos eram da história.
Forte presença dos conteúdos de português (47% do total) e matemática (47% do total)

Elaborado pela autora

Como pode ser observado no quadro acima, os primeiros pontos que chamam atenção referem-se à grande quantidade de exercícios mecânicos realizados pelos alunos e os poucos momentos de diálogo entre os agentes no espaço escolar. Sendo assim, já dá para identificar que nem tudo que está prescrito no currículo e no PPP é, de fato, empregado nas instituições de ensino.

Por exemplo, o currículo e o PPP explicitam que a prática educativa escolar está assentada no pressuposto teórico da pedagogia histórico-crítica, no qual, ressalta que o professor e os alunos no processo de ensino-aprendizagem deverão retirar do ambiente social, temas de discussão e problematização. Mas como os alunos irão discutir e problematizar questões se a eles é retirada a possibilidade de fala e, em troca é destinada a realização de uma série de exercícios mecânicos, cujas respostas se encontram visivelmente identificáveis no livro didático.

Neste sentido, observa-se que o ensino realizado não vem promovendo uma aprendizagem crítica, reflexiva e dialógica, logo, não é, totalmente assegurado aos educandos um ambiente educativo propício à aprendizagem significativa, além disso, a possibilidade de “desenvolver o senso crítico e a autonomia intelectual” (DF, 2013, p. 14) dos educandos fica comprometido, pois, neste cenário, o educando não tem chance de pesquisar, refletir e discutir os conteúdos. Consequentemente, este poderá vir a assumir uma postura passiva em relação a sua aprendizagem, esperando do livro, do colega ou do professor as respostas certas.

Os dois pontos seguintes do quadro dizem respeito a pouca quantidade de conteúdos explícitos<sup>7</sup> referentes aos componentes curriculares de história e geografia. Conforme trecho retirado das DCNs, a história e a geografia são componentes curriculares obrigatórios para o ensino fundamental e médio (BRASIL, 2012, p.114). Assim sendo, a ausência destas duas disciplinas no cotidiano escolar causa uma sensação de estranheza, principalmente, se formos considerar a relevância destas para o desenvolvimento de “cidadãos capazes de reflexão e ação” (idem, 2013, p. 79). Portanto, a referida ausência deve ser entendida como uma questão a ser discutida e pensada para tentar compreender os reais motivos; e também pensar em formas possíveis de interrompê-la, pois pode ser considerada como prejudicial para o desenvolvimento da cidadania do sujeito.

Desde já se pode observar que a ausência destes dois componentes curriculares obrigatórios, talvez, tenha surgido pela forte presença dos conteúdos de português (47% do total) e de matemática (47% do total). Conforme Silva (2013), no nível ideológico, as ciências humanas tendem a ser colocadas em posição de não saber e, por isso, há um privilégio pelas chamadas ciências duras. Ou seja, verifica-se que as relações ideológicas exercem forte influência no cotidiano escolar, ao ponto de somente alguns conteúdos e conhecimentos serem trabalhados.

Neste contexto, observa-se, então, que as demais disciplinas podem não estar sendo trabalhadas, como é o caso de ciências da natureza, artes e educação física. Além disso, é provável que a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” também não esteja sendo trabalhada, pois se a disciplina de história – que é uma das que disponibiliza uma série de conceitos que possibilita ao educando condições de conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de maneira crítica e reflexiva – não está sendo trabalhada, que dirá esta temática. Sendo assim, constata-se que nem tudo que está no currículo é, de fato, praticado.

Por exemplo, o Currículo em Movimento do DF explicita que o ensino está ancorado na teoria crítica e pós-crítica do currículo, no qual, ressalta a necessidade de desconstruir estereótipos e valores das classes dominantes e hegemônicas para construir uma sociedade mais igualitária, onde os conhecimentos, saberes e experiências dos grupos excluídos (negros, mulheres, homossexuais e outros) possam ser trabalhados e valorizados no cenário escolar. Mas, como promover este

---

<sup>7</sup> Entendem-se como conteúdos explícitos todos aqueles apresentados no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2013) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998).

ensino crítico que considera a voz dos grupos excluídos se existe privilégios por determinadas áreas do conhecimento?

Outro ponto que pode ter contribuído para ausência dos conteúdos de história e de geografia na escola analisada, refere-se às condições de trabalho dos professores que nem sempre são favoráveis para que estes trabalhem com os conteúdos destas disciplinas. Além disso, as atuais condições estruturais das escolas brasileiras, evidenciadas em inúmeras pesquisas, restringem as possibilidades dos professores elaborarem estratégias didático-pedagógicas adequadas para o desenvolvimento destas disciplinas.

Mesmo com todas as dificuldades, acredita-se que o professor deva construir uma boa prática educativa e investir em seu desenvolvimento profissional para oferecer ensino adequado às novas realidades formativas. Como também, é importante que a comunidade escolar apoie o trabalho docente.

Nesse sentido, realizou-se uma entrevista com as docentes para identificar o tipo de apoio que elas recebem da secretaria de educação, da escola e da família para desenvolver o trabalho, ainda, se quis perceber se estes apoios estão atrelados ao ensino de história e geografia. Sendo assim, os resultados obtidos nesta entrevista estão evidenciados no quadro abaixo.

**QUADRO 6**

<b>Síntese das Informações da Categoria de Questões “Apoio ao trabalho docente</b>
A Secretaria de Educação, por meio da EAPE, e outras instituições, como o Ministério da Educação, disponibilizam cursos de capacitação. Entretanto, tais cursos não estão diretamente relacionados ao ensino de história e de geografia;
Recebemos apoio da escola e, de certa forma, da secretaria de educação. Mas, a participação da família é relativa.
Para desenvolver o ensino de história e de geografia se faz necessários investimentos em recursos e materiais como, por exemplo, mapas do DF e do Brasil, dentre outros recursos audiovisuais.

Elaborado pela autora

Considerando o quadro acima, observa-se que as professoras tem acesso a cursos de formação continuada, entretanto, estes não estão diretamente relacionados ao ensino de história e de geografia, segundo a visão das participantes. Além disso, as docentes relatam que apesar de receberem apoio dos agentes escolares, elas ressaltam que a família nem sempre é presente. Por fim,

elas ainda reconhecem que para a concretização do ensino dos dois componentes curriculares é necessário à obtenção de mais recursos e materiais.

Enfim, pode-se verificar que nem tudo que está prescrito no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais é praticado e, isto se deve a inúmeros fatores como: relações ideológicas e de poder, condições de trabalho docente insuficientes; carência de estrutura escolar adequada ao desenvolvimento do trabalho; dentre outros.

No entanto, compreende-se que tais motivos não justificam a ausência das disciplinas, tendo em vista este fato, a presente pesquisa realizou outras entrevistas com as docentes a fim de levantar as representações que elas detêm sobre estas disciplinas. Além disso, foi analisado o Currículo em Movimento para identificar como as disciplinas estão sendo abordadas. Por fim, os resultados destas duas pesquisas foram analisadas com base na literatura existente. Sendo assim, nos próximos tópicos se verá os resultados e a discussão destes resultados encontrados, referentes às disciplinas de história e de geografia.

#### **4.4. Ensino de História <sup>8</sup>**

Conforme literatura encontrada sobre o ensino de história depreende-se que esta disciplina surgiu no processo de legitimação dos Estados-Nação que, por sua vez, creditava na escola o papel de fortificar a noção de pátria e moralidade (BRASIL, 2001). Neste contexto, o ensino de história era realizado de maneira fragmentada e linear, além disso, era apresentada, apenas, a história dos heróis. Devido às transformações sociais, educacionais, dentre outras, a forma de conceber e ensinar a história foi resignificada para atender as novas demandas impostas.

Para o Currículo em Movimento, o ensino de história tem sua importância, pois se relaciona com “a constituição da noção de identidades individuais, sociais e coletivas que envolvem o conhecimento histórico local e do cotidiano, do eu e do outro, dentro de um espaço temporal” (DF, 2013, p. 100). Desse modo, o ensino de história tem como objetivo propiciar um ambiente de aprendizagem, onde o estudante “compreenda os fatos e os processos históricos, para que, desse modo,

---

<sup>8</sup> Todas as informações colhidas nas entrevistas e no Currículo em Movimento do DF sobre o ensino de história estão apresentadas integralmente no Apêndice B e C deste trabalho.

possa referenciá-los espacial e temporalmente, possibilitando novas e diversas relações de aprendizagem" (idem, p. 100).

No entanto, para que o ensino ocorra dentro destas concepções se faz necessária "ação didática que explore e problematize as experiências, ao propor situações desafiadoras que sejam reflexivas e ampliem as possibilidades de aprender" (DF, 2013, p. 101), logo, torna-se importante que o professor promova "pesquisas de campo em locais de informações, [...], as fontes de informação devem ser diversificadas, de forma que os estudantes possam analisar, avaliar e aplicar os conhecimentos construídos" (idem p. 101). Além disso, a avaliação deve se concretizar num "fazer didático centrado na avaliação formativa em que o olhar, observar, descrever, registrar e analisar são essenciais para decisões de planejamento com o objetivo de promover as aprendizagens" (idem p. 101).

Em síntese, verifica-se que o Currículo em Movimento vai ao encontro das novas concepções sobre o ensino de história, mas será que as concepções dos docentes também vão encontro destas novas correntes?

No apêndice C deste trabalho está apresentada as sínteses das entrevistas sobre o ensino de história, realizadas com as participantes do estudo, que se compõem de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da escola analisada que, na época do estágio supervisionado, eram as mesmas professoras regentes das classes observadas.

No caso, foi realizada a entrevista com tais docentes para identificar como elas concebem a história, pois o que tudo indica é que suas visões influenciam a maneira como elas trabalham com tal componente curricular obrigatório.

Na primeira parte da entrevista pode-se constatar que as docentes concebem a história como estudo e conhecimento dos sujeitos, dos povos e das sociedades, ao longo de período histórico (passado, presente). De fato, a história incorpora o estudo dos sujeitos e das sociedades, mas ela é também construída por todos os sujeitos e, além disso, o conhecimento histórico é produzido no ofício do historiador (BERUTTI e MARQUES, 2009). Cabe, ainda, explicitar que o conhecimento histórico é muitas vezes reconstruído pelos sujeitos na prática educativa e isto é deve ser considerado como ponto positivo, pois, caso estiver adequado com as orientações curriculares, poderá evitar a difusão de uma única história que não considera a pluralidade do povo brasileiro (FONSECA, 2008).



Na segunda parte da entrevista, questionaram-se as professoras sobre a importância da história, no caso, todas afirmaram que a disciplina tem importância, pois pode permitir que o educando conheça e valorize sua história e da comunidade em que vive, tal fato pode fortalecer o vínculo de identidade dele com o lugar. Além disso, as participantes concebem o conhecimento histórico como instrumento para conhecer a história passada e através desta melhor planejar o presente e o futuro.

A princípio, acredita-se que a história não pretende somente proporcionar ambiente de aprendizagem, onde o educando possa conhecer sua história, mas, principalmente, evidenciar que ele é um sujeito histórico que pode modificar a realidade social e não apenas compreendê-la. Desse modo, o educando poderá adquirir uma atitude questionadora e consciente e, isto pode propiciar a garantia de construção de sociedade mais justa e solidária (BERUTTI e MARQUES, 2009).

Na terceira e quarta parte da entrevista, as professoras foram questionadas sobre como elas trabalham com os conteúdos de história previstos no currículo e quais os recursos que elas utilizam para o ensino. No caso, elas destacaram que trabalham de maneira integrada, interdisciplinar e de forma lúdica, ainda, relataram que pedem para os educandos: realizarem pesquisas; fazerem leitura de textos; resolverem as atividades presentes no livro didático. Além disso, elas evidenciaram que utilizam diversos recursos didáticos para trabalhar com os conteúdos, como: textos, imagens, músicas, vídeos, filmes e livros literários e didáticos.

Para Fonseca (2008) torna-se importante que o professor utilize diferentes fontes históricas – como música, TV, livros, internet, dentre outros – para proporcionar um processo de ensino-aprendizagem significativo e, principalmente, ampliar o olhar do educando sobre os fatos e fenômenos históricos. E, caso, isto for realizado dentro de um ensino integrado e interdisciplinar poderá tornar o ambiente de sala de aula ainda mais dinâmico, pois:

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução pela produção do conhecimento (FAZENDA, 1994, p. 86-87, apud CARLOS, 2007, p. 169).

Desse modo, reconhece-se que o ensino integrado e interdisciplinar é relevante, entretanto, conforme relatado no tópico anterior, foi constatado que as

professoras realizam o ensino de maneira tradicional, logo, percebe-se um contraste entre o discurso das docentes e o que de fato ocorre.

Outro ponto de conflito evidenciado foi na quinta parte da entrevista, no qual, foi pedido para as docentes que listassem os conteúdos de história previstos no currículo que elas trabalhavam em sala de aula. As professoras do 1º e 2º ano afirmaram que trabalham com conteúdos próximos das experiências e vivências dos educandos e; as docentes do 4º e 5º ano relataram que trabalham com conteúdos associados à história do Distrito Federal e do Brasil.

Conforme Berutti e Marques (2009) se torna importante que o professor, ao trabalhar com o ensino de história, considere as experiências e os conhecimentos prévios de seus estudantes, para introduzir temas e conteúdos. No entanto, foi constatado que os estudantes têm pouco espaço de fala, logo, conclui-se que seus conhecimentos e experiências, talvez nem estejam sendo trabalhados. Além disso, observou-se que os conteúdos de história não estão sendo contemplados no cotidiano escolar, nesse sentido, observa-se mais uma vez o descompasso entre o falado e o realizado.

Na sexta parte da entrevista foram solicitadas para as professoras que dissessem como é realizada a avaliação do ensino de história. A maioria relatou que a avaliação ocorre de maneira processual e contínua e, somente, a professora do 5º ano explicitou que realiza uma avaliação escrita, quinzenalmente, para verificar se os estudantes fixaram o conteúdo. Nota-se que a avaliação mencionada pelas docentes não está muito bem evidenciada, no caso, não se sabe como a avaliação de fato ocorre e quais instrumentos elas utilizam. Tal fato vem a corroborar com o reconhecimento da ausência dos conteúdos de história na prática escolar, pois se não há avaliação da aprendizagem, logo, não há aprendizagem.

Na sétima parte da entrevista, perguntou-se as professoras qual tempo elas destinavam para preparação, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem de história, no caso, duas relataram que não destinam tempo específico para planejar e executar o ensino, pois elas trabalham de maneira integrada e interdisciplinar, já as outras duas participantes relataram que deixam tempo de uma a duas horas para preparar o material. Neste ponto da entrevista, constata-se que o planejamento das ações didáticas do ensino de história, também, não está sendo realizado de maneira adequada, visto que apenas duas destinam tempo específico, embora pequeno, para realização do ensino.

Em relação ao planejamento se faz necessário pontuar que é uma ação didática que permite ao docente organizar seu trabalho educativo de modo a alcançar os objetivos estabelecidos nas atividades pedagógicas, logo, o planejamento é:

ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Também é ético, uma vez que põe em questões ideias, valores, crenças, projetos que alimentam nossas práticas. (FARIAS, 2008, p. 106-107)

Nesse sentido, o planejamento é elemento central do trabalho docente, pois é através dele que as docentes estabelecem os objetivos, conteúdos, métodos e a forma de avaliação da aprendizagem. Considerando este fato, levanta-se a hipótese de que o ensino de história não esteja sendo realizado por conta da falta de planejamento pedagógico, que permitiria proporcionar ambiente de aprendizagem, onde o educando possa se apropriar dos conceitos e conteúdos de história.

Contudo, considerando, também, que o trabalho docente envolve carga de ideias e valores ideológicos, nem sempre evidentes para o profissional, reconhece-se, também, que a ausência pode ser explicada pelas ideias e opiniões que as professoras detêm sobre este ensino de história.

Sendo assim, na última parte da entrevista, questionaram as professores sobre qual opinião delas sobre este componente curricular. No caso, as repostas convergiram para ideia de que o ensino de história é importante por que permite que o educando conheça e valorize sua história, bem como permite que o estudante veja se a realidade é reflexo do passado. Observa-se, então, que as docentes detêm ideia positiva sobre a história e isto é evidenciado no momento em que elas ressaltam novamente, nesta parte da entrevista, a importância de tal componente.

Em síntese, observou-se que o Currículo em Movimento do DF, possui concepções adequadas as novas correntes sobre o ensino de história, entretanto, verificou-se uma ausência deste componente curricular na prática escolar e, tal fato, justifica-se, em parte, pela carência de planejamento do ensino que poderia concretizar as concepções que as docentes detêm sobre a história, pois, no caso, as docentes veem a importância deste componente, todavia, não sabem operacionalizar os conceitos e conteúdos da história.

Desse modo, argumenta-se que, talvez, fosse necessário maior investimento no desenvolvimento profissional deste professor, para que suas concepções e métodos de ensino possam ser refletidos e alterados para que, assim, o ensino de história esteja presente, plenamente, na realidade escolar. Até mesmo por que o trabalho com este componente é fundamental para que o educando se veja como sujeito histórico, capaz de analisar criticamente a realidade social e, principalmente, intervir nela de maneira ativa e cidadã. Portanto, a história é disciplina importante, pois possui um “papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva” (FONSECA, 2008, p. 89).

#### **4.5. Ensino de Geografia<sup>9</sup>**

No tópico anterior constatou-se: a forma como o ensino de história tem sido desenvolvido; as concepções curriculares que envolvem esta prática; e, por fim, identificaram-se as visões que as docentes detêm sobre este componente curricular obrigatório. Neste tópico serão realizados os mesmos procedimentos de análise, no entanto, estará voltado para o ensino de geografia.

Assim como, no caso da história, a geografia escolar surgiu no contexto de legitimação dos Estados-Nação e na consolidação do sistema capitalista. No início, ela era baseada nos pressupostos positivos e comprometida com a construção de uma identidade nacional comum. Logo, o ensino de geografia se processava, por meio do enaltecimento dos aspectos visíveis do território como, relevo, vegetação, dentre outros. Portanto, o currículo deixava de lado todos os aspectos sociais e ambientais, bem como desconsiderava a intrínseca relação: o homem e natureza. No caso, os conteúdos eram apresentados de maneira impositiva e linear, e os métodos de apreensão do conhecimento eram baseados na memorização mecânica, a fim de que os alunos incutissem a noção de pátria, a partir do tripé língua única, história dos vencedores e geografia (LEITE, 2002).

No contexto educativo brasileiro, a geografia escolar assume as mesmas características elucidadas em outras escolas mundiais, no entanto, durante a ditadura militar ela foi excluída do currículo do ensino fundamental e substituída pela

---

<sup>9</sup> Todas as informações colhidas nas entrevistas e no Currículo em Movimento do DF sobre o ensino de geografia estão apresentadas integralmente no Apêndice B e D deste trabalho.

disciplina de estudos sociais. Com o período de redemocratização a disciplina de geografia retornou ao currículo, por meio da publicação das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, só que agora com aspecto crítico e reflexivo e, além disso, ela se tornou um componente curricular obrigatório da área de ciências humanas.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal compreende que a geografia tem sua importância, pois permite que o educando pense o espaço, tenha consciência deste local e estabeleça relações com outros locais (DF, 2013, p. 100-101). Além disso, o currículo estabelece que a geografia é primordial para o processo de alfabetização e letramento por que permite desenvolver o letramento cartográfico. Desse modo, a geografia tem como objetivo “explicar e compreender as relações entre sociedade e natureza, nas quais os indivíduos estão inseridos, compondo paisagem e o espaço geográfico” (idem, p. 100). Nesse sentido, o ensino de geografia deve ser realizado numa ação didática que explore e problematize as experiências e, por isso, é necessário que o professor lide com diferentes fontes de informações para que os estudantes possam “analisar, avaliar e aplicar os conhecimentos construídos” (idem, p.102). E, com base nestes conhecimentos o professor deverá “fazer didático centrado na avaliação formativa” (idem, 101).

Verifica-se que o currículo estabelece a geografia como elemento importante para o desenvolvimento dos sujeitos, no entanto, observou-se que o ensino de geografia não está sendo praticado no cotidiano escolar. Por conta disso, se quis saber como as professoras concebem o ensino de geografia para poder identificar a influência que estas visões exercem na ausência do ensino. A seguir, então, estarão apresentadas as sínteses das respostas da entrevista realizadas com as participantes do estudo.

Na primeira parte da entrevista, as professoras foram questionadas sobre o que é geografia, no caso, elas afirmaram que a geografia é o estudo do mundo, do meio e do espaço (político, ambiental e de território), mas também é uma forma de conhecer e se localizar no espaço em que está inserido. Verifica-se que as respostas obtidas não se distanciam da literatura existente sobre a geografia. Para Leite (2002), a ciência geográfica é aquela que tem por objeto de estudo a sociedade sob o prisma de sua organização espacial, por conta disso, esta ciência possibilita também o entendimento crítico da realidade.

Na segunda parte da entrevista, questionaram as professoras sobre a importância da geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, no caso, elas

comentaram que a geografia é meio para adquirir a noção de localização espacial e, é através dela que se pode conhecer o local em que se vive, e descobrir o que esse local pode oferecer em termos de recursos naturais.

Para Cavalcanti (2008), tanto a geografia acadêmica, como a geografia escolar, tem renovando seus instrumentais teórico-metodológicos para atender aos novos conflitos e dimensões do espaço. Relacionando este movimento de renovação, com as respostas da segunda parte da entrevista, percebe-se que as professoras ainda concebem a geografia como meio para “localizar e descrever os elementos da natureza, da população e da economia, de forma separada e dicotomizada” (idem, p. 23). Logo, caso a geografia escolar fosse efetivada – constatou-se ausência da geografia – ela se basearia num ensino tradicional que não aguçaria a capacidade crítica do educando sobre o espaço geográfico.

Na terceira e quarta parte da entrevista questionaram-se as professoras sobre como elas trabalham com o ensino de geografia. Elas explicitaram que os conteúdos e conceitos são trabalhados de maneira prática e através da realização de passeios na comunidade em que a escola está situada e, também, na visitação aos centros históricos. Além disso, quando a oportunidade de ir a campo é cerceada, elas utilizam os recursos didático-pedagógicos, como a música, vídeos, mapas, imagens, globo terrestre, livros literários, livro didático e filmes.

Conforme os PCNs (1998) a utilizam de recursos didáticos possibilita que os educandos ampliem suas percepções sobre o espaço em que eles estão inseridos, desse modo, a utilização dos recursos explanados pelas docentes é favorável ao desenvolvimento da capacidade crítica do estudante. Além disso, o trabalho com os conteúdos e conceitos de maneira prática, bem como a possibilidade de sair dos muros da escola e ir a campo, representa um ponto positivo, pois se permite criar uma situação didática dinâmica e instigante para os alunos.

No entanto, ficou constatado que a prática docente contradiz o discurso apresentado na entrevista. Além disso, observa-se que, caso o ensino de geografia fosse realizado, certamente haveria privilégio por saídas de campo na região em que a escola está inserida, ou seja, na região de Brasília. Por fim, acredita-se que a simples prática do conhecimento geográfico não leva necessariamente a apreensão crítica dos conceitos e conteúdos. Desse modo, se faz necessário que o professor utilize tanto a teoria, como a prática, para desenvolver o ensino.

Na quinta parte da entrevista perguntaram-se as professoras sobre quais conteúdos e conceitos elas trabalham no contexto escolar, no caso, as professoras do primeiro ciclo listaram: localização, paisagens, conhecimento do DF e de suas regiões administrativas; já as docentes do segundo ciclo citaram: conhecimento do DF e das regiões administrativas; sistema escolar, planeta terra, continentes, oceanos, América do Sul e Brasil (agricultura e pecuária).

Os conteúdos listados pelas professoras não se encontram tão distante do estabelecido nos planos curriculares. Para os PCNs (1998) os professores do primeiro ciclo devem trabalhar com o espaço vivido e a paisagem local como meio para organizar seu trabalho educativo. Desse modo, é necessário que o professor organize situações didáticas onde os alunos possam observar, descrever, representar e construir explicações sobre o espaço geográfico (idem, 87).

Cavalcanti (2008) completa que o ensino de geografia deve proporcionar ambiente de aprendizagem onde educando possa estudar o lugar para compreender o mundo, logo, se faz necessário que os professores apresentem os conceitos e conteúdos da geografia e procure relacioná-los com as temáticas local-globais emergentes. A autora, ainda, explicita que é necessário que os professores realizem Atividades que possibilitem o desenvolvimento da linguagem cartográfica e da formação de conceitos, como: paisagem, lugar, região, natureza, sociedade e território.

A sexta e sétima parte da entrevista sobre o ensino de geografia apresentou os mesmos resultados do ensino de história. No caso, as professoras alegaram que a avaliação da aprendizagem é realizada de maneira interdisciplinar, processual e contínua e, por isso, avalia-se a participação dos estudantes nas atividades propostas. Com relação ao tempo que elas destinam para planejar o ensino de geografia, duas relataram que não estabelecem tempo específico e as outras duas destinam tempo relativamente pequeno para o planejamento.

Desse modo, constata-se que a avaliação não está muito bem explicitada, logo, compreende-se também que, talvez, nem haja aprendizagem dos conceitos e conteúdos da geografia. Cavalcanti (2008) recomenda que esta etapa do ensino deve promover sólida compreensão dos conceitos, por isso, a ausência desta aprendizagem é nociva para o desenvolvimento do educando. Além deste fato, conforme já foi abordado no tópico sobre o ensino de história, a ausência do

planejamento do trabalho pedagógico prejudica a concretização do ensino e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos educacionais traçados.

A última parte da entrevista tinha como propósito identificar a opinião das docentes em relação ao ensino de geografia. A maioria relatou que a geografia é importante, pois ela possibilita que a criança compreenda o espaço em que está inserida e também desenvolva sua cidadania. Além disso, elas explicitaram que a geografia torna-se interessante, pois pode ser utilizada em outras disciplinas.

Analisando as respostas coletadas na última parte da entrevista, verifica-se que as docentes reconhecem a importância da geografia e isto se torna importante, pois legitima a presença de tal componente curricular na prática do ensino. Além disso, elas percebem que a geografia pode ser trabalhada em outras áreas do conhecimento. Sobre este fato, acredita-se que a opção interdisciplinar em muito contribui desenvolvimento do ensino, porém, a narrativa das professoras dá impressão de que a geografia deva ser utilizada para atingir outros fins, ou seja, a geografia é utilizada como meio e não como fim.

Para Callai (2005) a geografia, enquanto campo do conhecimento científico, contribui com o processo de leitura do mundo. Na medida, em que apresenta conceitos que possibilitam a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre o espaço. Portanto, a apreensão dos conceitos é fundamental para analisar territórios e lugares, como também, é necessária para desenvolver a habilidade de leitura e representação do lugar. Desse modo, compreende-se que o ensino de geografia pode ser trabalhado com outras áreas do conhecimento, contudo, seus conhecimentos devem ser aprofundados no cenário escolar.

Cabe explicitar que a geografia é importante instrumento, pois disponibiliza ao alcance do educando condições para que este descubra, perceba, analisa e reflita o espaço que o circunscreve e, tal fato, além de permitir que ele conheça e entenda a história do lugar, propicia uma ação consciente e cidadã que é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Em síntese, observou-se que o Currículo em Movimento, o PPP da escola e as docentes apresentam entendimento favorável para o desenvolvimento do ensino de geografia, no entanto, a realidade escolar demonstra que a disciplina não está sendo desenvolvida no espaço de sala de aula. O que tudo indica é que a falta de um planejamento do ensino e a carência de compreensão mais aprofundada sobre os conceitos da geografia inviabilizam a prática deste campo do conhecimento.



Devido este fato, acredita-se que os docentes devam estudar constantemente, buscando informações sobre o aluno, a escola e a cidade em que vive, a fim de superar os problemas de sua formação acadêmica e incorporar as novas orientações teórico-metodológicas da geografia (CAVALCANTI, 2008). Além disso, torna-se necessário que a escola, a comunidade escolar, a secretaria de educação deem condições de trabalho suficientes para que a prática docente seja efetiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente se vive num mundo globalizado, onde as rígidas divisões mundiais estão se transformando em novos contextos integrados (CAVALCANTI, 2008). Verifica-se que o fenômeno da globalização vem atingindo e trazendo novas características culturais, políticas, econômicas, dentre outras, aos países. Sendo assim, a globalização trouxe, como consequência, a construção de novos espaços e, também, novos conflitos. Em virtude desse fato, tornam-se necessárias maiores compreensões sobre estes novos lugares para que o agir torna-se mais adequado e, principalmente, consciente, dos pontos obscuros que acompanham a globalização.

Para Cavalcanti (2008) a globalização produziu cinco fenômenos:

“a homogeneização dos espaços e da sociedade; a ampliação das desigualdades; o avanço das tecnologias da comunicação e da informação; consolidação do modelo de urbanização; e o multiculturalismo (intensificação da convivência entre os povos)” (2008, p. 15, 16, 17).

Nesse contexto visivelmente complexo, se torna importante que os sujeitos assumam postura consciente e cidadã que lhe permitam compreender a complexidade deste mundo e traçar possibilidades de nele intervir (CAVALCANTI, 2008). Para tanto, torna-se necessário que os sujeitos passem por um processo formativo crítico, participativo e emancipador que lhe deem condições de desenvolver suas habilidades e competências, considerando, o ambiente social em que eles estão inseridos.

Consequentemente, o Estado representado pelos sistemas e as instituições de ensino, deverá planejar, executar e avaliar currículos que deem conta destes novos contextos complexos.

Conforme Sacristán (2001), o currículo é um artefato social, em constante processo de construção, que reflete um projeto educativo globalizador almejado pela sociedade. Desse modo, ele é composto por uma série de conteúdos, experiências e conhecimentos que orientam todas as atividades realizadas no interior das escolas. Além disso, todo currículo envolve relações de poder que ditam o que deve ou não ser ensinados nas escolas.

Considerando o contexto educativo brasileiro, o currículo da Educação Básica está assentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tais documentos foram elaborados no período de redemocratização, por conta disso, eles apresentam uma narrativa que vai ao encontro de algumas concepções dos movimentos de renovação da educação presentes na década de 80 e 90 no país. No entanto, como todo currículo envolve relações de poder, nem todas as concepções e garantias educacionais foram plenamente atendidas.

Agora é importante destacar que o movimento em prol do retorno das disciplinas de história e de geografia no ensino fundamental foi garantido. No caso, a disciplina Estudos Sociais foi substituída pela história, e pela geografia, que hoje são dois componentes curriculares obrigatórios da área de ciências humanas no ensino fundamental e médio. Considera-se que o retorno de tais disciplinas representa um avanço no sentido de proporcionar ao educando condições de realização de uma leitura de mundo que é fundamental para este contexto de mundo globalizado.

A geografia com seus conceitos e métodos propicia: a ampliação da capacidade de percepção e de ação no espaço; a construção do raciocínio lógico espacial; a formação de conceitos necessários para o processo de leitura do mundo; e, por fim, o fortalecimento da noção de pertencimento com o lugar, pois dá ao educando a chance de compreender o espaço vivido, conhecer a sua história e entender as coisas que ali acontecem (LEITE, 2011). Todos estes pontos apresentados, dentre outros, evidencia a importância da geografia para a formação dos indivíduos, pois ela torna a aprendizagem significativa e, principalmente, permite a construção da noção de cidadania.

Já a história com suas metodologias e conhecimentos sobre os tempos, fenômenos e fatos históricos, além de dar sentido ao passado, ainda, possibilita que os sujeitos da aprendizagem conheçam e se vejam como parte integrante de uma comunidade e, também, como sujeitos que pensam, agem e, principalmente, constroem e reconstroem a própria história e a história da sociedade. Nesse sentido, o ensino de história configura-se como uma peça fundamental, pois também pode propiciar a construção da noção de cidadania, além de promover a compreensão crítica da realidade social (BERUTTI e MARQUES, 2009).

Reconhecendo a valiosa contribuição destas duas disciplinas explanadas para o desenvolvimento dos sujeitos e para construção de uma sociedade mais justa e democrática é que a presente pesquisa se estruturou para tentar compreender

como elas estão sendo realizadas no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental numa escola pública do DF.

Desse modo, tornou-se necessário vivenciar a escola, conhecer os sujeitos, a estrutura e as práticas de ensino. As informações obtidas na vivência foram apresentadas no documento “diário da pesquisadora” que, infelizmente, constatou a ausência dos conteúdos de história e de geografia no contexto escolar. Deste modo, ficou evidente a necessidade de recorrer ao Currículo em Movimento do DF e ao PPP da escola, para obter os objetivos, conteúdos e regras que norteiam as práticas de ensino. Por fim, tornou-se importante obter das participantes do estudo suas representações sobre ensino de história e o ensino de geografia.

A análise dos resultados permitiu saber alguns motivos que impactam a ausência do trabalho de história e de geografia no cenário escolar. Dentre as principais razões, destacam-se: a realização de projetos que apresentam em sua estrutura algumas inconsistências; a supremacia dos conteúdos/atividades de português e matemática; carência de um planejamento pedagógico específico para o ensino de história e o ensino de geografia; à falta de domínio das docentes em relação aos conceitos e conhecimentos das duas disciplinas.

Como uma forma de modificar a realidade acredita-se que a escola deva reformular algumas características de seus projetos; sugere-se, também, que as professoras realizem cursos de formação continuada para conhecer as novas orientações teórico-metodológicas do ensino de história e de geografia. Para que, deste modo, o conhecimento adquirido possa se transformar em prática efetiva. Contudo, torna-se, também, fundamental que a escola, a família e o Estado apoiem o trabalho do professor a fim de que o currículo estabelecido seja praticado.

Com relação aos pontos positivos e negativos da pesquisa, acredita-se que esta apresentou elementos importantes para reflexão do modo como as disciplinas de história e de geografia tem sido realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, o período de observação na escola poderia ter sido ampliado para obter maiores e melhores informações sobre a temática estudada. Nesse sentido, sugere-se que os próximos estudos ampliem o período de observação a fim de oferecer uma análise mais profunda sobre a realidade.

Diante do exposto, o presente trabalho foi relevante, pois a partir de uma vivência escolar numa instituição pública do Distrito Federal pode-se, infelizmente, constatar uma ausência que desconsidera a importância das disciplinas de história e

de geografia para o desenvolvimento do educando dos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, reconhecendo que a realidade educativa pode ser refletida, modificada e renovada, espera-se que a escola analisada possa vir futuramente a trabalhar com a história e com a geografia. Para que, desse modo, os educandos, possam desenvolver habilidades e competências, que os impulsionem a compreender e intervir na realidade social, mas, sobretudo, vivenciar esta realidade de forma mais crítica, consciente e cidadã.

### **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Durante toda graduação obtive conhecimentos que ampliaram minha visão sobre o campo da pedagogia. Atualmente, o egresso deste curso pode atuar em diversos espaços educativos, sejam eles escolares e/ou não escolares. No entanto, meu percurso na academia me impulsiona a seguir o campo da docência, pois acredito na importância desta para o desenvolvimento dos sujeitos e, também, para construção de sociedade mais justa e solidária. Sendo assim, pretendo obter aprovação no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal e, principalmente, continuar estudando para vir futuramente a ingressar no mestrado.

## REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e métodos**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERUTTI, F.; MARQUES, A. **Ensinar e Aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- BOAS, B. M. D. F. V.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. D. S. **Progressão continuada: equívocos e possibilidades**. Goiania: Polyphonia, 2012, v. 23, p. 93-109.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Campinas: Caderno CEDES, 2005.
- CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. Brasília: Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília, 2007.
- CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano**. Porto Alegre: Mediação: 2000.
- CAVALCANTI, L. D. S. **A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.
- CRUZ, S. P. D. S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino de Recife**. Recife: 2012.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2013.

FARIAS, I. M. S. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2008.

FIORENTINI, D.; GERALDI, C. M. G.; PEREIRA, E. M. D. A. **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) - pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FONSECA, S. G. **Didática e Prática de Ensino de História**. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2012.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio BRUNETTA. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEITE, C. M. C. **Educação No Contexto Contemporâneo**. São Cristovão: V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 2011, (setembro).

\_\_\_\_\_. **O Lugar e a Construção da Identidade**: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. Brasília: UnB, 2012.

LUCK, H. **Concepções e processo democráticos de gestão educacional**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execuções de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

MIZUKAMI, M. D. G. N.; REALI, A. M. D. M. R. **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e prática. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. 1ª edição. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

PÁDUA, E. M. M. D. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 17ª edição. Campinas: Papirus, 2012.



- PHILIPPOT, T. **Professores de escolas primárias na França e ensino de Geografia:** saberes escolares, disciplinares e práticas de ensino. Campinas: Pro-Posições, 2013, v. 24, p. 79-92,.
- PILETT, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2013.
- PIMENTA, S. G. **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- REIS, R. H. **A Constituição do Ser Humano:** amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SACRISTAN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3ª edição. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, J. A. C. L. D. **Recando de Memórias: estudo de representações do Recanto das Emas.** Brasília: UnB: Revista Em tempos de história, 2012, p. 51-65.
- SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil:** História e Teoria. 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SILVA, A. T. R. D. **Currículo e representações de homem e natureza:** implicações à prática pedagógica. Brasília: Revista Brasileira de Educação, 2013, v. 18, p. 861-876.
- SILVA, T. T. D. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Franscico Pereira. 17ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

## APÊNDICE

### Apêndice A - Síntese das Informações coletadas no Currículo em Movimento

Aspectos	Descrições
<b>Concepção de Educação</b>	"Educação básica como direito indispensável para o exercício da cidadania" - p. 10 "a educação é prática social que une os homens entre si e em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania" "o direito a educação se constitui como requisito fundamental para a vivência dos direitos humanos e sociais" p. 27 - "Educação como construção coletiva e direito inalienável" p. 79
<b>Objetivos</b>	"Oportunizar a todos (as) estudantes, indistintamente, o direito de aprender" - p. 12 E "formação integral dos sujeitos autônomos críticos e criativos [...], cidadãos capazes de reflexão e ação" p. 79.
<b>Forma de Trabalho</b>	"Os ciclos e a semestralidade são organizações escolares propostas como políticas que buscam garantir as aprendizagens dos (as) estudantes num processo de inclusão educacional" - p. 12
<b>Princípios</b>	Integralidade, intersetorização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada.
<b>Fundamentos</b>	Educação Integral - "Não pretende substituir o papel e a responsabilidade da família ou do Estado ou ainda sequestrar o educando da própria vida, mas que vêm responder às demandas sociais de seu tempo" p. 25 "ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais" p. 23.
<b>Eixos</b>	Educação para a diversidade, cidadania e Educação em e para os direitos humanos e Educação para a sustentabilidade.
<b>Organização</b>	Ciclos e a Semestralidade
<b>Paradigmas</b>	"Reinventar a escola de primeiras letras, criada no século XVIII, com o objetivo de generalizar os rudimentos do saber - ler, escrever e contar - e superar o modelo privilegiado na educação do século XXI" p. 13; "ampliar horizontes da formação humana para além da apreensão cognitiva da memorização/(re) produção de conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, algo que extrapola a ampliação de tempos e espaços no ambiente escolar." (DF, 2013, p. 59).
<b>Tipo de Gestão</b>	Gestão Democrática - "organizar-se em torno de relações sociais e pedagógicas mais dialogadas e cooperativas" p. 66
<b>Pressupostos teóricos do currículo</b>	Teoria crítica e pós-crítica - "a intenção é a de que o currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento" - p. 22
<b>Pressupostos teóricos pedagógicos</b>	Pedagogia Histórico-Crítica - "prática social dos estudantes como elemento de problematização diária" - p. 32
<b>Pressupostos teóricos da psicologia</b>	Psicologia Histórico-Cultural - "a aprendizagem ocorre através da relação com o outro"
<b>Princípios Epistemológicos</b>	Unidade Teórica e Prática; Contextualização; Interdisciplinaridade e; Flexibilização.
<b>Avaliação</b>	Função Formativa (incorpora a Diagnóstica) por que "se compromete com o processo"

**Apêndice B - Síntese das informações coletas no Currículo em Movimento sobre a área de ciências humanas**

<b>Ciências Humanas</b>	
<b>Aspectos relacionados à disciplina de geografia</b>	
Objetivos	Fazer com que o estudante "compreenda os fatos e os processos históricos, para que, desse modo, possa referenciá-los espacial e temporalmente, possibilitando novas e diversas relações de aprendizagem" (p. 100).
Importância	"se relaciona à constituição da noção de identidades individuais, sociais e coletivas que envolvem o conhecimento histórico local e do cotidiano, do eu e do outro, dentro de um espaço temporal" (p.100).
Método de Ensino	"Ação didática que explore e problematize as experiências, ao propor situações desafiadoras que sejam reflexivas e ampliem as possibilidades de aprender" (p.101); "promover pesquisas de campo em locais de informações, [...], ou seja, as fontes de informação devem ser diversificadas, de forma que os estudantes possam analisar, avaliar e aplicar os conhecimentos construídos" (p. 101)
Avaliação	"fazer didático centrado na avaliação formativa em que olhar, observar, descrever, registrar e analisar são essenciais para decisões de planejamento com o objetivo de promover as aprendizagens" (p. 101)
<b>Aspectos relacionados à disciplina de história</b>	
Objetivos	Fazer com que o estudante "compreenda os fatos e os processos históricos"
Importância	"se relaciona a constituição da noção de identidades individuais, sociais e coletivas que envolvem o conhecimento histórico local e do cotidiano".
Método de Ensino	"Ação didática que explore e problematize as experiências"; "promover pesquisas de campo em locais de informações, [...], ou seja, as fontes de informação devem ser diversificadas, de forma que os estudantes possam analisar, avaliar e aplicar os conhecimentos construídos"
Avaliação	"fazer didático centrado na avaliação formativa"

### Apêndice C - Síntese das entrevistas sobre o ensino de história

Síntese das Informações da Categoria de Questões “Ensino de História”	
<b>História</b>	A história é: o estudo do que passou, do que acontece e do que poderá acontecer; aquilo que constitui os sujeitos; estudo e conhecimento da história dos povos e das diversas sociedades.
	A importância da história está assentada na possibilidade de conhecer o passado e o local em que se vive; valorizar o seu povo e construir um laço de identidade. Além disso, é através da história que se consegue planejar o presente e o futuro e, assim, não cometer os mesmos erros.
	Os conteúdos de história são trabalhados de maneira integrada, interdisciplinar e de forma lúdica. No caso, são realizadas pesquisas, leitura de textos, apresentação de vídeos e filmes, e leitura e resolução das atividades presentes no livro didático.
	Os recursos utilizados são: textos, imagens, músicas, vídeos, livros literários, filmes e o livro didático.
	No bloco I - se trabalha como conteúdos próximos das experiências e vivências dos estudantes; No bloco II se trabalha a história do Distrito Federal, expansão marítima, descobrimento do Brasil, colonização, até a república atual.
	A avaliação, baseada na avaliação processual e contínua, é feita através da participação do estudante na realização das atividades propostas. Somente no 5º ano, a professora afirmou que realiza avaliação escrita, quinzenalmente, para verificar se os alunos fixaram o conteúdo.
	Algumas professoras afirmaram que por elas trabalharem de maneira integrada e interdisciplinar, elas não destinam um tempo específico para planejar e executar o ensino de história; já outras comentaram que deixam de uma a duas horas para preparar o material e realizar as avaliações.
	A história é importante por que permite conhecer o local em que vive e valorizar sua cultura; é ainda importante para conhecer a história mundial e do país e verificar se a realidade é reflexo do passado. Além disso, a história é importante porque é através dela que se dá sentido a existência.

## Apêndice D - Síntese das entrevistas sobre o ensino de geografia

Síntese das Informações da Categoria de Questões “Ensino de Geografia”	
<b>Geografia</b>	Geografia é o estudo mundo, meio e do espaço (político, ambiental e de território), mas também é uma forma de conhecer e se localizar no espaço em que está inserido.
	A geografia é importante para adquirir a noção de localização espacial e é através da localização que você pode conhecer o local em que vive e descobrir o que este pode oferecer em termos de recursos naturais.
	Os conteúdos de geografia são trabalhados de maneira prática e a partir da realização de passeios na comunidade em que a escola está situada e, também, na visitação em centros históricos. Quando a possibilidade de sair a campo não é possível, as professoras utilizam os recursos pedagógicos. Apenas duas, explicitaram que utilizam o livro didático com frequência.
	Como recursos as professoras listaram: música, vídeos, mapas, imagens, globo terrestre, livros literários, livro didático e filmes.
	Como conteúdos as professoras do BIA - Bloco 1 listaram: localização, paisagens, conhecimento do DF e de suas regiões administrativas; Bloco 2 - Conhecimento do DF e das regiões administrativas; sistema escolar, planeta terra, continentes, oceanos, América do Sul e Brasil (agricultura e pecuária).
	A avaliação é feita a partir da participação do aluno na realização de trabalhos individuais e coletivos, sejam escritos ou não. No caso, não há provas e a avaliação ocorre de maneira interdisciplinar, processual e contínua.
	As professoras apresentaram algumas discordâncias, duas afirmam que não estabelecem tempo específico para o planejamento de aulas e conteúdos de geografia; e outras duas afirmam que gastam uma ou duas horas realizando o planejamento das aulas.
	A importância da geografia está na possibilidade da criança compreender o espaço em que elas vivem e, também, na possibilidade de utilizar os conhecimentos geográficos em outras disciplinas. Além disso, a geografia é importante para formar o cidadão.